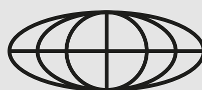
Candido Alberto Gomes
Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Silvia Regina dos Santos Coelho
Organizadores

ENSINO MÉDIO:
impasses e dilemas

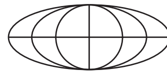


S B E C
Sociedade Brasileira de Educação Comparada

Ensino médio:
impasses e dilemas

Candido Alberto Gomes
Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Silvia Regina dos Santos Coelho
Organizadores

Ensino médio: impasses e dilemas



S B E C
Sociedade Brasileira de Educação Comparada

Brasília, DF
2018

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito da parceria com a Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), a qual tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil em todos os níveis de ensino, comparando-os aos sistemas educacionais de outros países.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Revisão: *Renato Thiel*
Capa / Diagramação: *Jheison Henrique*
Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino Médio: impasses e dilemas / Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Silvia Regina dos Santos Coelho (Orgs.) / Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.
240 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-24-4

Sociedade Brasileira de Educação Comparada

1. Educação – Brasil. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio. 4. Ensino Secundário. I. Gomes, Candido Alberto; Vasconcelos, Ivar César Oliveira de; Coelho, Silvia Regina dos Santos. II. Título.

CDU: 377

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação: Ensino Secundário 377
2. Ensino Médio no Brasil 377 (81)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

O ensino médio tem sido, na história da educação, alvo de pesquisas e de debates. Se a escola comum obrigatória despertou discussões esquecidas por muitos, que hoje parecem pueris, levou-se muito tempo para passar da escola primária para a escola secundária compulsória. Isso ocorreu primeiro nos países mais desenvolvidos, porém, já na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) se trata da educação básica ou ensino fundamental, na tradução para o português. Um decênio depois, em Dacar, a Declaração de Educação para Todos mencionava o acesso à educação primária, só se referindo à educação secundária quanto à paridade de gêneros. A realidade, entretanto, avançava diversos passos à frente, com a expansão e a busca de fontes de financiamento para o nível secundário. O aquecimento dos debates tem como um dos seus fatores a diferenciação de trajetórias educacionais e sociais, com forte influência sobre o futuro de pessoas e grupos, em outras palavras, pelas suas relações com a estrutura ocupacional e com a estratificação social.

Acompanhando a elevação global dos requisitos de escolaridade, em 2015 a Declaração de Incheon desenhou novos horizontes, com as tônicas da inclusão, da qualidade, da igualdade, e da aprendizagem ao longo da vida. Se podemos afirmar que a principal ênfase de Jomtien foi a qualidade, entendida como o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem; se Dacar sublinhou o acesso com qualidade e a educação infantil, Incheon favoreceu as quatro dimensões acima e acrescentou a educação secundária. Mais ainda, no âmbito das Nações Unidas, a

Agenda Educação 2030 reforça a importância da Educação para a realização de todos os outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Nações Unidas, visando, entre outros, à erradicação da pobreza, à fome zero e à agricultura sustentável, ao trabalho decente e ao crescimento econômico, à ação contra a mudança global do clima e a outros, no total de 17 objetivos, desdobrados em metas e previsão de estratégias para a sua implementação e monitoramento.É deste modo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com os direitos à educação, saúde, trabalho e outros, se corporifica nos pactos em torno de objetivos explícitos e respectivas metas.

No que concerne à educação, vale destacar pelo menos duas metas, dentre as sete metas do ODS 4. A primeira garante que todas as meninas e meninos completem a educação primária e secundária, gratuita, equitativa e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. Em outras palavras, reitera o acesso igualitário com qualidade. A terceira meta refere-se à igualdade de acesso a todos (homens e mulheres) à educação técnica, profissional e superior de qualidade, com preços acessíveis, inclusive à educação superior.

Destas duas metas, relacionando os direitos à educação e ao trabalho, a meta 4.4 prevê aumentar significativamente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo. Trata-se de um avanço indispensável para o século XXI.

Neste quadro histórico, o presente livro apresenta subsídios e propostas para fazer uma reflexão sobre o ensino médio e a educação técnica no Brasil. Trata-se de mais uma obra a focalizar o nível formativo médio, no tom da diversidade e da liberdade de apresentação de pontos de vista. Não é, porém, um fato isolado e, sim, parte de uma longa trajetória de debates, pesquisas, publicações. Quando o ensino médio era tão restrito que se tratava primeiro do ensino fundamental como mais alta prioridade, a UNESCO já promovia reflexões. O mesmo sucedeu quando eclodiram as matrículas do ensino médio e, depois, quando o ritmo arrefeceu. Seu angustiante declínio e provável ociosidade de vagas, inclusive na educação de jovens e adultos, também é tematizado aqui com base na resenha de pesquisas, ao lado de outros nós a desatar. Há também propostas a discutir e perspectivas históricas altamente explicativas. Como a questão é globalizada, aborda também a educação secundária em Portugal, para aquilatarmos o que nos

revelam similaridades e diferenças.

Assim, acreditamos que a presente obra será um subsídio importante para intensificar diálogos, no processo em curso de reforma do ensino médio no Brasil. Dessa forma, une-se aos esforços que estão sendo realizados para concretização das metas da agenda 2030. Agradecemos aos autores e organizadores por suas contribuições, esperando que a diversidade das sementes caia em solo fértil. Se emergem problemas, temos também a capacidade de lhes formular soluções.

Maria Rebeca Otero Gomes
Coordenadora de Educação da UNESCO-Brasil

INTRODUÇÃO

O ensino médio, por ser aquele que está no meio, entre o fundamental e o superior, é o terreno onde se cruzam caminhos e em parte se definem trajetórias educacionais e sociais para pessoas e grupos. Ao longo do tempo, edificou-se relativa concordância quanto à ampliação do acesso e ao prolongamento dos estudos, conduzindo-os como escolaridade obrigatória até ao término ou quase da educação média ou secundária. Contudo, ao se abrir um leque de escolhas e seleções, na verdade, mais seleções que escolhas, o terreno se torna delicado, instável mesmo. Diferenciados interesses advogam posições e disputam poderes, ora preservando entre muros certos territórios, ora se abrindo a propostas emergentes. Este movimentado labirinto dificulta o consenso, coisa que acontece não só no Brasil, mas em muitos outros países, ainda mais com os horizontes do desenvolvimento sustentável para 2030. Na Declaração de Incheon (2018) é ponto fundamental a continuidade dos esforços para ampliar o acesso à educação secundária, tendo como tônicas em todo o sistema educativo a inclusividade, a igualdade e a qualidade.

Ainda sob estes aspectos transcendentes a realidades nacionais, faz parte da paisagem o mal-estar da pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida ou ainda da civilização, comum pelo menos ao Ocidente. A educação é uma das múltiplas faces desse mal-estar, com as perdas de sentido da instituição escolar, as redefinições das autoridades, o distanciamento cultural entre gerações, as mudanças do conhecimento, enfim, expressões do estilhaçamento da

modernidade em crise. Não raro a escola parece um marisco sem corpo, reduzido às suas conchas, a anunciar a necessidade de mudança de paradigmas. Por ora em parte se concretizam as promessas do elevador social pelo diploma, contudo é inegável o declínio do seu valor relativo, em face da sua multiplicação inflacionária. Então, não é mais tão fácil convencer numerosos jovens a permanecer por crescente tempo diário e tantos anos na escola, o que já implica filtros socioculturais. O saber acadêmico enciclopédico já é, para muitos alunos, inclusive os herdeiros do capital cultural, enorme pílula dourada, difícil de engolir.

Esta obra, escrita a muitas mãos, não é nem pode ser exaustiva. Por isso, chamamos também mãos portuguesas para nos ajudarem com um fio no labirinto. Certa vez, verificamos que o roteiro do drama é bem semelhante tanto lá quanto cá, como não poderia deixar de ser numa crise transcendente aos países.

Assim, começamos propositivamente com a participação de Simon Schwartzman. Em prosseguimento, Candido Gomes, Ivar Vasconcelos e Silvia Coelho, estes organizadores, analisamos a pesquisa no Brasil, para verificar o ensino médio, cujas transformações poderiam levá-lo de patinho feio a cisne. Entretanto, para discutir tanto as propostas de Schwartzman como o balanço da situação brasileira, é preciso ler a história, para atar as pontas do passado e do presente, a anunciar o futuro. Por isso, registremos bem a trajetória do ensino médio e a da educação profissional, respectivamente analisadas por Célio da Cunha e Francisco Cordão. Segue-se o capítulo de Fernanda Santos, Daniel L. Silva e Ranilce Guimarães-Iosif, com foco no Distrito Federal. Ele nos remete às questões de uma Unidade Federativa, constitucionalmente responsável pelo ensino médio e ensino técnico. Esta é, pois, uma ordem de capítulos mais psicológica do que lógica, podendo-se até percorrê-la do fim para o princípio.

Então, abrimos os horizontes para Portugal como parte da globalidade e da proximidade dos laços histórico-culturais. José Matias Alves trata dos velhos dilemas e das necessárias mudanças (lá como cá? é uma das perguntas perplexas). E, abordando preocupações comuns, Cristina Costa-Lobo, Bárbara Quintela e Ana Cristina Almeida testam e avaliam a resolução de problemas em escolas secundárias portuguesas.

Num momento em que se buscam métodos ativos como a última e vibrante novidade, com frequência associada à venda de equipamentos e anexos, cabe

lembrar que a Educação Nova, já um movimento global, gestou tais métodos ao fim do século XIX, sendo difundido no Brasil e em Portugal no início do século seguinte.

O leitor, nosso destinatário, poderá concordar e discordar, encontrar virtudes e limitações, excessos a desbastar e lacunas a preencher. Com efeito, toda a literatura é discutível e precisa ser debatida. Entretanto, depois de décadas de discussões sobre o ensino médio, não é construtivo lançar pedras para um lado e outro, importando reuni-las. Nem ajuda ser maniqueísta, declarando que deste lado é dia e do outro é noite, porque ambos mudam no compasso de contínuas mudanças. De igual modo, ao reunir pedras e construir com elas, cabe fazê-lo muito bem para oferecer respostas concretas. Esta, esperamos, é a finalidade desta obra.

Os Organizadores

REFERÊNCIA

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação.* S/l., s/d. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

O NOVO ENSINO MÉDIO: O DIFÍCIL CAMINHO À FRENTE

Simon Schwartzman[1]

A Nova Lei do Ensino Médio

O ensino médio brasileiro foi redefinido pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que teve origem na Medida Provisória (MP) n. 746 de setembro do ano anterior (BRASIL, 2016), e tem como pontos principais a diversificação do currículo escolar, que inclui o ensino técnico como uma das opções de formação, e o financiamento ao ensino médio de tempo integral. A intenção foi tentar resolver, ou pelo menos atenuar, os graves problemas do ensino médio brasileiro, caracterizado pelas altas taxas de abandono e um currículo único pretencioso, superficial e inviável, e totalmente orientado para a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), estreita porta de acesso ao ensino superior público.[2] A expectativa é que, no novo formato, os estudantes possam escolher suas áreas de formação, e que a preparação técnica deixe de ser uma atividade complementar e se integre de forma mais plena à educação média.

1 Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro.

2 Para um panorama geral do ensino médio brasileiro, e especialmente do ensino técnico profissional, ver Schwartzman, 2016.

A lei especifica vários aspectos do novo formato, como a distinção entre a parte comum de formação e os chamados "itinerários formativos" e o tempo dedicado a cada uma delas. Ela prevê que a Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio, ainda por ser elaborada, deve definir os "direitos e objetivos da aprendizagem" em quatro grandes áreas, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, cada qual acrescida da frase "e suas tecnologias". E também define estas quatro áreas como os possíveis "itinerários formativos" entre os quais os estudantes poderão optar, às quais acrescenta a opção de formação técnica e profissional. Na parte comum, ficam como obrigatórios a matemática, português, inglês, educação física, arte, sociologia e filosofia, ocupando um total máximo de 1.800 horas em três anos, ou seja, 75% da atual carga horária de 2.400 horas que é a que predomina ainda no país.

A lei dá um prazo de cinco anos para que a carga horária de todo o ensino médio chegue a três mil horas, mas sem indicar de onde virão os recursos para isto, e sem fazer nenhuma referência nem prever nenhuma medida para lidar com o grave problema do ensino médio noturno, que em 2016 era atendido por 23% dos alunos dos cursos regulares e mais de 60% dos alunos de cursos técnicos, pelos dados do Censo Escolar. Por outro lado, aloca recursos federais para complementar os custos de escolas públicas que pretendam implantar regime de tempo integral. A previsão em setembro de 2016 era que o governo investiria nisto 1,5 bilhões de reais em dois anos, elevando o número de estudantes em tempo integral para 500 mil, ou aproximadamente 6% das matrículas. Neste texto deixaremos de lado a questão do tempo integral, que só beneficia uma pequena parcela dos alunos, e por isto não tem maior significado a curto e médio prazo como política educacional.

A forma pela qual a nova legislação foi introduzida, como Medida Provisória, foi criticada por muitos como autoritária, e defendida pelo governo como uma maneira de levar à conclusão uma discussão que já vinha tramitando há anos no Congresso Nacional, e que dificilmente seria aprovada com presteza. Mais problemático do que isto é o fato de que a nova legislação não veio acompanhada de um documento que dissesse com clareza quais eram seus objetivos, e de que maneira os diversos dispositivos da Lei contribuiriam para eles. Na prática, a lei incorporou uma série de ideias que já vinham sendo discutidas sobretudo no

âmbito do Conselho de Secretários de Estado da Educação (Consed), e que foram sendo ajustadas ao longo da tramitação da MP, em função de manifestações de diferentes setores dentro e fora do sistema educativo. As decisões mais substantivas sobre o que os alunos deverão aprender foram adiadas e passadas para o Ministério da Educação, responsável pela elaboração das Bases Nacionais Curriculares do Ensino médio.

Os debates havidos durante e depois da tramitação da nova legislação mostram grande incerteza sobre como esta nova legislação será implementada, e que resultados obterá. As dúvidas incluem, entre outras, a questão do peso relativo e do conteúdo da parte geral e dos itinerários formativos; a questão de como as opções serão oferecidas e escolhidas pelos alunos; a questão dos conteúdos do ensino técnico e profissional; e a questão de como os resultados das diferentes opções na área técnica e acadêmica serão avaliados e validados.

A polêmica da formação geral e diferenciação do ensino médio

A nova legislação, aparentemente, rompe com o entendimento havido no Brasil nos últimos anos, e sancionado pelo Conselho Nacional de Educação, de que o ensino médio deveria ser abrangente, cobrindo 13 ou mais disciplinas obrigatórias, e igual para todos. Esta concepção, curiosamente, combina duas concepções antagônicas. A primeira é a visão tradicional do ensino médio como curso elitista e propedêutico, voltado exclusivamente à preparação para o ensino superior. A segunda tem origem nas teorias pedagógico-políticas do intelectual marxista italiano Antonio Gramsci, que, escrevendo nos anos 30, criticava a separação que havia na Europa entre o ensino acadêmico, destinado aos filhos das classes médias e altas que se preparavam para as universidades, e o ensino profissional, que preparava os filhos de operários para as atividades mais práticas e intelectualmente menos demandantes requeridas pelo mercado de trabalho. Esta divisão, segundo ele, perpetuava a hegemonia intelectual das classes médias e altas sobre a classe operária, situação que só poderia ser revertida se os filhos dos operários tivessem a mesma educação clássica e geral proporcionada aos filhos da burguesia. A partir de uma perspectiva de esquerda, Gramsci defendia uma

pedagogia conservadora, que inclusive se opunha à incorporação de componentes da cultura popular e local nos currículos escolares (ENTWISTLE, 1979). Estas teorias foram trazidas ao Brasil por diversos autores de formação marxista, e adotadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Para conciliar a concepção tradicional da educação secundária com a necessidade de abrir espaço para a educação profissional, o Conselho Nacional de Educação elaborou uma concepção segundo a qual as dezenas ou centenas de áreas diferentes de formação profissional estariam agrupadas em "eixos tecnológicos", dotados, cada um, de uma "matriz tecnológica" e um "núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social" (BRASIL, 2012, cap. 2). Os alunos do ensino técnico deveriam não só estudar esta "matriz" e este "núcleo politécnico" como também "os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica", de acordo com as especificidades dos cursos técnicos. Com isto, o Brasil se tornou o único país do mundo em que as exigências de formação técnica, ou vocacional, são maiores do que as da educação geral.

É importante dizer que esta noção de que o mundo das profissões e das técnicas está organizado em "matrizes tecnológicas" e "núcleos politécnicos" é uma construção cerebral com pouca ou nenhuma relação com a realidade de como as profissões realmente se estruturam e como as tecnologias se organizam e se desenvolvem. A tecnologia e o conhecimento não se organizam de forma hierárquica, a partir de matrizes, fundamentos ou núcleos politécnicos, mas por processos muito mais abertos e diversificados, que vão incorporando práticas e conhecimentos que são ou não organizados em teorias ou tradições de trabalho mais ou menos estruturadas, e em permanente modificação (GIBBONS et al., 1994). O equívoco deste entendimento adotado pelo Conselho Nacional de Educação não teria maior importância se não tivesse levado, na prática, a três consequências sérias: primeiro, ao tornar o ensino técnico e profissional tão ou mais difícil e complexo do que o ensino médio geral, já que precisaria incorporar toda esta matriz tecnológica, e mais o núcleo politécnico, e mais os conhecimentos

e habilidades gerais da linguagem, ciências humanas, matemática e ciências da natureza; e segundo, à criação de um agrupamento em grande parte arbitrário das centenas de profissões listadas pelo Ministério da Educação em 13 "eixos tecnológicos" que têm sido usados em propostas de organização dos currículos e dos sistemas de avaliação do ensino profissional (BRASIL, 2015).

A terceira consequência foi o uso do conceito de "politecnia" para justificar, em 2008, a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Técnica (Cefets) de nível médio em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de nível superior, que se propõem a oferecer ensino técnico e médio de forma integrada tal como postulado pelo CNE a um número pequeno e selecionado de estudantes – 151 mil, segundo o censo escolar de 2016, em um contingente de oito milhões de estudantes de ensino médio no país. Para os professores e funcionários dos antigos Cefets, foi um ganho importante em termos de carreira e prestígio profissional, já que foram promovidos do nível médio para o nível superior. Sobre os estudantes, não há informações suficientes para dizer se eles de fato estão efetivamente adquirindo uma "formação politécnica" ou, como parece ser o caso, estão simplesmente aproveitando a oportunidade de estudar em tempo integral em escolas bem equipadas e financiadas para disputar vagas no ensino superior. De fato, no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) de 2015, em torno de 32 mil alunos de estabelecimentos federais participaram, obtendo uma média de 590 pontos, superior à dos estudantes de escolas privadas, 580, e muito acima dos estudantes das escolas estaduais, 490 pontos (tabulação dos microdados do Enem 2015). Além do privilégio das condições excepcionais de estudo que tiveram, estes estudantes também são considerados cotistas, por serem provenientes de escolas públicas. Não se trata, claramente, de uma alternativa de formação para a grande massa de jovens que hoje mal acedem ao ensino médio e não têm chances de chegar ao ensino superior.

A adoção de um currículo único de tipo acadêmico, orientado sobretudo para preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, e as altas exigências postas sobre a educação profissional, supõem que seja possível recuperar nos três anos do ensino médio as competências que não foram adquiridas até então, e ainda proporcionar os ambiciosos conteúdos do currículo tradicional. Esta suposição é totalmente irrealista, e o resultado é que, ou os cursos baixam as

expectativas, reduzindo ao mínimo o que os estudantes precisam fazer para receber o certificado de ensino médio, ou mantêm níveis altos de exigência para os que vêm com mais recursos e se preparam para as universidades, fazendo com que os demais percam o interesse e acabem abandonando os estudos. Além disto, como os cursos mais exigentes se dedicam sobretudo a preparar os estudantes para o Enem, fica a dúvida de se estes cursos realmente dão aos alunos uma boa formação ou simplesmente um treinamento para as provas.

Além dos altos desníveis de formação prévia dos estudantes, existem também diferenças de motivação que fazem com que os estudantes tenham mais interesse em, digamos, ciências sociais do que em ciências naturais ou literatura. Ao chegar com 15 anos no ensino médio, os jovens já vêm com uma condição educacional em grande parte consolidada, adquirida em maior ou menor grau desde o ambiente materno e a pré-escola, e muito difícil de alterar; já têm ideias e interesses próprios e diferentes sobre o que gostariam de fazer e ser; e não têm capacidade, mesmo os mais qualificados, de seguir com proveito e em profundidade 13 ou 15 matérias diferentes. O ideal renascentista de uma educação completa em todas as áreas do conhecimento, se já era questionável no passado, é completamente anacrônico no século 21, com a gigantesca expansão havida da ciência e da tecnologia em todas as áreas. Se estes fatos bastam para mostrar a inviabilidade do ensino médio tradicional, eles não são suficientes, no entanto, para dizer como este novo ensino médio deve ser organizado.

Os conteúdos da formação comum

Uma parte importante da discussão sobre a nova Lei do Ensino Médio foi a questão do peso relativo da parte comum e da parte diferenciada no currículo. A opção era entre manter o sistema atual, introduzindo alguma flexibilidade de escolha, ou fazer uma diferenciação efetiva, fazendo com que os estudantes pudessem efetivamente se concentrar, desde o início, em suas áreas opcionais de formação.

Sem cair nos exageros e no formalismo das resoluções do Conselho Nacional de Educação, existem boas razões para defender a importância de uma educação que proporcione a todos os estudantes do ensino médio conhecimentos

e competências mais gerais que lhes permitam exercer mais opções ao longo da vida, e não os aprisione em uma capacitação estreita, que pode ser efêmera, dada a alta velocidade das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo em todo o mundo; e é possível identificar, na prática e de forma indutiva, conjuntos de atividades profissionais que compartem as mesmas tecnologias e requerem conhecimentos científicos semelhantes, e por isto podem ser ensinadas de forma agrupada.

Existe um forte consenso de que todos os estudantes, independentemente de suas áreas de formação, precisam ter o domínio da língua portuguesa e do raciocínio matemático, e que a capacitação nestas áreas, que é precária na grande maioria das escolas de educação fundamental, deve continuar no nível médio. Existe também consenso que a língua inglesa, como "língua franca" internacional, deve fazer parte do currículo comum. Também existe consenso de que a educação média deve incluir conteúdos que desenvolvam e ampliem a cultura cívica dos estudantes, ou seja, sua compreensão sobre as características e os problemas da sociedade mais ampla em que vivem. Existem duas questões em relação a isto, o relacionamento entre esta parte geral ou comum da formação e os itinerários formativos, e o tamanho e conteúdos específicos desta parte comum.

O ideal é que os estudantes desenvolvam sua capacidade de uso da linguagem, da matemática, do inglês e de cultura cívica no contexto de suas áreas de formação, e não de forma separada e em abstrato. Isto, aliás, estava previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2012, ao postular que a formação geral deveria "permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão" (BRASIL, 2012, art. 13, III). Fazer isto não é trivial, e depende muito de como o currículo escolar se organiza. A prática, no Brasil, tem sido a de organizar uma grade curricular com uma distribuição das matérias pelos horários ao longo da semana, cada uma com um professor responsável por um currículo a ser cumprido, ficando por conta do aluno juntar estes assuntos diferentes em sua cabeça; e, nos poucos cursos técnicos que existem, a parte geral e a parte técnica são dadas de forma separada, frequentemente em turnos distintos, sem nenhum diálogo ou integração pedagógica e temática entre si. Esta fragmentação existe na educação brasileira desde o início da segunda etapa da educação fundamental, no sexto ano, quando os estudantes deixam de ter uma

professora única e passam a ter uma professora por matéria, e tem sido apontada como uma das causas da desorientação e perda de interesse que ocorre de forma crescente a partir deste nível. Este problema poderia ser minorado se houvesse um esforço mais sistemático de coordenar os conteúdos das diversas disciplinas, e se cada estudante fosse vinculado a uma orientadora de referência com quem pudesse conversar sobre a organização e o planejamento de seus estudos. Em um sistema diversificado de ensino médio, a coordenação do currículo, incluindo a parte comum, deveria ser de responsabilidade da área diversificada, que também deveria ter a responsabilidade pela orientação individualizada dos alunos. Com isto o ensino de matemática, por exemplo, poderia ser dado de forma aplicada às questões típicas da área de formação, e o mesmo se faria com os conteúdos de língua portuguesa, inglês, e às questões de natureza social.

Este tema, da integração efetiva entre a parte comum e a parte opcional de formação, não apareceu nas discussões da Medida Provisória, que se concentraram na questão do número de horas a serem dedicadas a cada uma das partes e das matérias a serem incluídas. Na Medida Provisória, a previsão era que o tempo máximo para a parte comum seria de 1.200 horas, igual, portanto, ao tempo dos itinerários de formação. Na versão final, o tempo da parte comum foi ampliado para 1.800 horas, e ainda foi incluída a obrigatoriedade do ensino da educação física, artes, sociologia e filosofia, que não constavam da MP. A outra inovação da lei em relação à Medida Provisória foi a referência explícita às quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), uma classificação que data dos parâmetros curriculares de 2000, não só como o conteúdo da Base Nacional Curricular Nacional, mas também como os quatro possíveis itinerários formativos, além da formação técnica e profissional.

Estas modificações significaram um claro retrocesso da lei em relação à proposta que vinha sendo discutida no Consed e que serviu de base para a Medida Provisória. A não referência às artes, educação física, sociologia e filosofia na Medida Provisória foi intencional, não porque estes conteúdos fossem considerados sem importância, mas porque se buscava voltar à concepção original da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que mencionava estes diferentes conteúdos de forma genérica, mas que foram depois transformados em obrigatoriedade legal pelo Congresso, como resultado da mobilização das respectivas corporações

profissionais, sobrecarregando e enrijecendo o currículo. A nova lei do ensino médio eliminou a obrigatoriedade do ensino do espanhol, que havia sido estabelecida pela Lei n. 11.161, de 5/8/2005 (BRASIL, 2005), mas não ousou fazer o mesmo com as demais. A obrigatoriedade da educação física consta da Lei n. 10.793, de 1º/12/2003 (BRASIL, 2003). A obrigatoriedade do ensino da sociologia e da filosofia em todas as séries do ensino médio foi estabelecida por lei em 2008, Lei n. 11.684 (BRASIL, 2008), deixando de lado conteúdos pelo menos tão relevantes das ciências sociais como a economia, o direito e a antropologia; e obrigatoriedade do ensino de artes foi criada pela Lei n. 13.278 (BRASIL, 2016). Nada disto foi alterado.

O resultado foi que os itinerários formativos, que na versão inicial da MP deveriam ser a parte central do ensino médio, passaram a ser uma parte menor e secundária. Ainda que sem mencionar, a nova legislação dá continuidade à ideia, enfatizada no documento dos Parâmetros Curriculares de 2000, de que o ensino médio deve ser parte da educação básica, "a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como 'sujeito em situação' – cidadão", e não, como ocorre no resto do mundo, uma etapa distinta, de transição entre os estudos gerais e a vida profissional (BRASIL, 2000).

Na maior parte do mundo, a educação até os 17 ou 18 anos, fora a pré-escola, se divide em três níveis, o primário, o secundário inferior e o secundário superior. Na classificação internacional da educação adotada pela (UNESCO, 2011), a educação primária, de nível 1, se destina a "prover os estudantes com as habilidades fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, alfabetização e cálculo) e estabelecer uma base sólida para aprender e compreender as principais áreas do conhecimento e desenvolvimento pessoal e social". No secundário inferior, nível 2, o objetivo "é expandir os conhecimentos e competências da educação primária, criando os fundamentos para a expansão de oportunidades educacionais ao longo da vida". O secundário superior de nível 3, finalmente, se destina a "completar o ensino secundário em preparação para o ensino superior ou fornecer habilidades relevantes para o emprego, ou ambos". Os programas deste nível oferecem aos estudantes uma instrução mais especializada e aprofundada do que os do nível

anterior. Eles são mais diferenciados, com a disponibilidade de um leque crescente de opções e itinerários. Os professores são em geral altamente qualificados nos temas ou especializações que ensinam, particularmente nas séries mais avançadas.

O Brasil já havia se afastado das melhores práticas internacionais ao fundir a antiga educação primária com o antigo ginásio, criando uma educação fundamental de 8 e depois 9 anos e que na prática continuou dividida em dois ciclos, unificados somente no papel e na burocracia administrativa. Os parâmetros curriculares para o ensino médio, ao eliminar a possibilidade de opções no ensino médio, acentuaram este afastamento. O objetivo da nova lei do ensino médio era reaproximar o Brasil das práticas internacionais, o que se frustrou em grande parte pela ampliação excessiva da parte comum com inclusão de matérias obrigatórias, em detrimento do espaço para os itinerários formativos e a formação profissional.

As áreas de conhecimento e os itinerários formativos

Ignorando os argumentos em contrário e sem considerar as experiências de outros países, a Medida Provisória optou por listar, como itinerários optativos, a mesma classificação de três "áreas de conhecimento" adotada nos parâmetros nacionais curriculares para o ensino médio de 2000, e transformada em quatro nos anos seguintes com a separação da matemática. É uma classificação estranha, que junta no mesmo grupo de "Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias" coisas totalmente distintas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática, que requerem formação e opções profissionais totalmente distintas. A área de "Ciências Humanas e suas Tecnologias" engloba Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e ignora a existência da Economia e do Direito; e a área de "Ciências da Natureza e suas Tecnologias" incluía originalmente Física, Química, Biologia e Matemática. Como os matemáticos não se sentiam confortáveis neste grupo, e menos ainda no grupo das linguagens, acabaram conquistando o direito a uma categoria própria.

Diversos documentos do Ministério da Educação, e em especial as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002, PNC+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), tratam de justificar esta classificação e

mostram a necessidade da interdisciplinaridade, mas, na prática, com o currículo organizado por disciplinas estanques, a maneira pela qual elas são classificadas é irrelevante. O acréscimo da expressão "e suas tecnologias" a cada categoria exprime a intenção de juntar a teoria com a prática, o que praticamente nunca ocorre. A classificação se tornou importante quando foi utilizada, a partir 2009, para organizar as provas do Enem, e a mesma classificação foi mantida agora para os itinerários formativos na nova lei do ensino médio.

Uma comparação com as opções adotadas na França para as provas do *Baccalauréat*, que marcam a conclusão do ensino médio, mostra o equívoco desta classificação. Existem três tipos de *Bac*, o geral, que é mais acadêmico, o tecnológico e o profissional. O geral se divide em três linhas, o econômico e social, o literário e o científico; o tecnológico prepara para a pesquisa científica e tecnológica tanto industrial quanto na área de serviços e administração, assim como para cursos avançados na área tecnológica; e o profissional prepara para carreiras técnicas menos especializadas.

A grande virtude do modelo francês é que ele está organizado em função das futuras alternativas de estudo avançado e de inserção na vida profissional e no mercado de trabalho, e não de uma classificação arbitrária de "áreas de conhecimento". No Brasil ainda não se reconhece a distinção que existe em todo mundo entre as ciências sociais, que incluem a economia e a sociologia, e as humanidades, que incluem a literatura, a filosofia e as artes. Não é uma divisão estanque, inclusive pela existência de diferentes correntes de trabalho dentro das ciências sociais que se aproximam mais das humanidades do que das ciências sociais, mas nem por isto deixa de ser importante, pois aponta para atividades profissionais e intelectuais bem distintas. Esta distinção aparece claramente no formato francês, que coloca de um lado a área econômica e social, e por outro a literária, que inclui línguas, literatura e artes. A matemática não aparece na França como área isolada, porque é um componente indispensável de todas as demais, tanto quanto a língua materna; e na área de formação profissional existe uma distinção clara entre a formação de alto nível, tecnológica e aplicada, e a formação profissional mais básica, vocacional.

Se, por um lado, a nova legislação do ensino médio frustra o objetivo de criar verdadeiras opções de formação no ensino médio, por outro, ela facilita o

trabalho das secretarias de educação e das escolas, que podem continuar fazendo basicamente o mesmo que já faziam, alterando simplesmente a carga horária das diversas disciplinas para os alunos. Muito se tem falado, depois da promulgação da nova lei, sobre a situação de um grande número de municípios que têm somente uma escola, e que teriam dificuldade em oferecer um currículo com diferentes opções de formação. Isto seria um problema se estas opções significassem uma forte estruturação dos currículos ao redor de temas como artes e literatura, por um lado, e ciências econômicas e sociais, por outro, ou ciências naturais, por exemplo; mas não tem maior dificuldade se o que se pretende é simplesmente permitir que os alunos possam dedicar mais horas a determinado conjunto de disciplinas do que a outros.

Mas uma diversificação efetiva dos currículos não pode consistir simplesmente na escolha de algumas matérias em lugar de outras, embora isto seja um primeiro passo e um avanço em relação ao modelo unificado vigente. É necessário que exista, dentro da escola, uma coordenação específica para cada itinerário oferecido, que possa zelar pela coerência do currículo, integrando a parte de formação específica com a de formação geral, em permanente diálogo com os professores e alunos. Em outras palavras, é necessário ter um ou mais projetos pedagógicos bem estruturados e que sejam mais do que uma simples declaração de intenções. Fazer isto não é simples, e por isto mesmo é de se esperar que a efetiva implantação de um sistema diferenciado de itinerários seja um processo relativamente lento e gradual.

As questões da educação vocacional

As discussões havidas e a repercussão da reforma do ensino médio na imprensa deram destaque aos possíveis problemas com a diversificação do currículo acadêmico, mas quase não tocaram na questão muito mais complicada de como ampliar e incorporar a educação vocacional no novo modelo.[3]

3 O termo "vocacional" é melhor do que o "técnico", utilizado no Brasil para designar a educação profissional de nível médio, que transmite a ideia falsa de que se trata de uma educação voltada para as tecnologias industriais, quando na realidade abrange todo o conjunto de qualificações práticas para o mercado de trabalho, em grande parte na área de serviços.

Idealmente, os cursos vocacionais deveriam proporcionar ao estudante uma qualificação valorizada no mercado de trabalho, sem descuidar da formação geral, e permitindo que ele possa, se quiser, prosseguir seus estudos em nível pós-secundário ou universitário. A nova legislação resolve o terceiro objetivo, ao integrar o ensino vocacional ao médio, que deixa de ser um curso complementar; e tenta resolver o segundo, com as limitações já discutidas, ao estabelecer o requisito de uma base de formação comum. O primeiro objetivo, no entanto, é mais difícil de assegurar.

No novo modelo, formalmente, a opção pelo itinerário técnico e profissional, ao invés de um dos itinerários acadêmicos, é uma escolha dos estudantes, dentro da oferta disponível. No entanto, dada a grande valorização que existe na cultura brasileira do diploma universitário, e o grande diferencial de renda entre pessoas de educação média e superior, a opção pelo itinerário técnico acaba funcionando, na grande maioria dos casos, como uma segunda opção para os estudantes que, por suas condições prévias de formação ou de situação econômica, não teriam condições de ingressar no nível superior. Este não é o caso do pequeno número de jovens estudantes que conseguem entrar, através de exames seletivos, nos poucos cursos técnicos de tempo integral dos institutos federais ou do Centro Paula Souza, que na verdade se valem do privilégio para se prepararem para os cursos superiores. Mas não é para eles que o ensino médio vocacional precisa se expandir e consolidar. O público preferencial para os estudantes do ensino vocacional são os milhões que hoje estão nos cursos médios de baixa qualidade, nos cursos noturnos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas limitações, dificuldades e necessidades específicas precisam ser consideradas.

Uma questão central aqui, amplamente reconhecida, mas raramente tratada de forma explícita, é em que medida o ensino vocacional é uma maneira de lidar com o grande número de pessoas que chegam ao ensino médio sem as mínimas condições de concluir o currículo propedêutico tradicional, seja pela precariedade da formação anterior, ou por necessidade de trabalhar, ou, quase sempre, por uma combinação das duas. A única alternativa oferecida a estas pessoas no sistema antigo era a chamada "Educação de Jovens e Adultos" (antigos cursos de madureza), uma maneira compacta de pessoas mais velhas cumprirem o currículo acadêmico em menos tempo, cuja eficácia é reconhecidamente muito baixa, tanto

pelos altos níveis de evasão quanto pela precariedade da formação proporcionada (no Enem de 2016 havia 269 mil candidatos que declararam ter cursado o ensino médio total ou parcialmente em cursos EJA, e sua média de nota foi 470 pontos, muito abaixo da média de 514 dos alunos do ensino médio regular).

A maneira correta de se lidar com esta enorme diferenciação que existe na população estudantil é oferecer uma ampla variedade de itinerários formativos, que possam ser adequados aos diferentes níveis de formação e condição de vida, e permitir que avancem a partir daí. O exemplo da França aponta para o como lidar com esta questão. Primeiro, existe uma clara distinção entre cursos tecnológicos mais complexos e cursos de formação técnica profissional mais simples. Depois, os cursos técnicos se dão em parceria com o setor produtivo, combinando estudo com experiência prática; existe uma via de formação centrada na aprendizagem, e a possibilidade de adquirir um "certificado de aptidão profissional" ou um *brevet* de estudos profissionais intermediários. Nos Estados Unidos, as *high schools* oferecem uma ampla variedade de escolhas, de tal maneira que todos terminam com alguma qualificação, mas não necessariamente as mesmas. As competências mais gerais, que devem ser comuns a todos, se resolvem tanto quanto possível no secundário inferior, ou seja, no que corresponde no Brasil ao segundo ciclo do ensino fundamental, ou então de forma integrada e no contexto das áreas de formação diferenciadas. A decisão dos legisladores brasileiros de manter um currículo comum de nível médio ocupando a maior parte do tempo dos estudantes, inclusive os das carreiras vocacionais, pode funcionar como uma grave barreira para muitos estudantes para os quais estes conteúdos, se dados de forma convencional e dissociados de sua área de formação, continuarão significando uma grande perda de tempo e um mecanismo de reprovação e exclusão, como ocorre hoje com o sistema unificado.

Que tipo de formação, além da parte comum, deve ser dada aos estudantes nos itinerários vocacionais? Existe um consenso crescente entre os especialistas que os trabalhos de rotina, braçal ou intelectual, está desaparecendo rapidamente pela automação digital e pela inteligência artificial, e que faz pouco sentido formar pessoas para profissões rotineiras que estão em processo de extinção. Cada vez mais, os mercados de trabalho exigem, em uma ponta, pessoas capazes de trabalhar em atividades complexas que requerem alto nível de formação; ou,

na outra, em atividades de relacionamento e serviços personalizados, em que predomina a necessidade de competências emocionais e sociais de autocontrole, motivação, responsabilidade, capacidade de relacionamento social e de trabalhar em equipe, que pressupõem, como requisito mínimo, o domínio da língua culta. Se estas transformações no mercado de trabalho vão criar uma situação permanente de desemprego para grande parte da população, ou se, como afirmam os economistas, os empregos tradicionais serão substituídos por novos tipos de emprego e de trabalho, ainda está por ser visto. Hoje, o que se observa no Brasil e em muitos outros países é um forte desemprego que atinge sobretudo às pessoas mais jovens, e que não parece que pode se reverter simplesmente com a reativação e modernização da economia.

Este problema do desemprego que atinge com mais força os mais jovens e os menos educados não pode ser resolvido pela educação vocacional, mas é necessário lidar com ele oferecendo conhecimentos e experiências educacionais e práticas mais ricas, que incluam uma ênfase explícita nas competências emocionais e sociais, dando aos estudantes a flexibilidade para adquirir novas competências quando necessário, e se adaptar a um mercado de trabalho cambiante.

A experiência internacional mostra que os sistemas mais bem-sucedidos de formação vocacional são aqueles em que o componente de aprendizagem prática é mais forte. A aprendizagem consiste no envolvimento direto do estudante na execução do trabalho em uma empresa, sob a supervisão e orientação de um profissional mais experiente. Para que ela possa ocorrer, a empresa tem que estar interessada e envolvida neste trabalho educativo, e atuar em colaboração com as autoridades educacionais para combinar o aprendizado prático com a formação geral dada no ambiente escolar. A legislação brasileira estabelece a obrigatoriedade de contratação de jovens aprendizes nas empresas de médio e grande porte, Lei n. 10.097, (BRASIL, 2000), mas, ao mesmo tempo, impede que os menores de 18 anos participem de fato das oficinas e linhas de produção, e atribui ao sistema 'S' a responsabilidade pela formação profissional dos alunos. O resultado na prática é que, ao invés de se constituir em um processo de alta qualificação profissional com participação do setor produtivo, fortemente vinculado ao ensino médio e mesmo superior, como ocorre em outros países, o sistema de aprendizagem profissional brasileiro funciona sobretudo como um programa assistencial

para um número limitado de jovens carentes, cujo resultado do ponto de vista formativo é desconhecido, mas provavelmente muito baixo.

O sistema brasileiro de aprendizagem precisa ser modificado e se expandir, mas este processo será necessariamente lento e gradual. Existem outras formas menos estruturadas de cooperação com a educação vocacional e o sistema produtivo que podem ser implementadas desde já, com parcerias locais para a identificação de demandas de mão de obra, envolvimento do setor empresarial na definição dos currículos dos cursos, estágios, cessão de equipamentos, e outras formas. A nova legislação permite que pessoas com experiência no mercado de trabalho, mas sem titulação formal, possam se qualificar como professores e instrutores da educação vocacional. Este tipo de colaboração das escolas com o setor produtivo não faz parte da cultura das redes escolares brasileiras, mas pode e deve ser ampliado.

A questão das certificações e avaliações

Uma questão final relativa ao ensino médio como um todo, mas que afeta particularmente aos estudantes dos itinerários vocacionais, é como certificar e avaliar os resultados dos cursos. No Brasil não existem exames nacionais de certificação do ensino médio, como o *Bac* francês ou o *Abitur* alemão, e cada escola certifica os alunos que gradua, a partir da autorização que têm de funcionar como estabelecimento de ensino. Em princípio, as escolas podem continuar a fazer isto no sistema diferenciado, simplesmente registrando, no diploma, o itinerário formativo seguido pelo estudante. Existe o risco, no entanto, de que este registro se transforme em uma mera formalidade burocrática, tal como ocorreu com a obrigatoriedade de formação profissional no ensino médio estabelecida pela legislação de 1971, Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), que acabou sendo revogada por impraticável. O mais adequado seria que os projetos pedagógicos dos diferentes itinerários formativos passassem por uma avaliação externa, a partir da qual as escolas ficassem autorizadas a emitir os respectivos certificados de conclusão. Para os cursos vocacionais, ou as escolas teriam que obter autorizações específicas para cada uma das opções que ofereçam, ou as certificações seriam dadas por parceiros

que tenham esta competência reconhecida, como é o caso das instituições do sistema S ou, em alguns casos, as respectivas associações profissionais. Um sistema como este não pode ser implantado da noite para o dia, porque corre o risco de se transformar em mais um dos rituais burocráticos que sobrecarregam inutilmente o sistema escolar do país. Mas talvez seja possível criar uma certificação voluntária das escolas que decidam submeter seus programas de formação diferenciada à avaliação externa, e incentivos para que isto seja feito.

O mais próximo que existe no Brasil a uma certificação externa do ensino médio é o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, que é uma prova voluntária, cujo resultado não aparece no registro escolar nem no diploma do estudante, e cujo principal objetivo é qualificar o estudante para ingressar nas universidades públicas, ou obter uma bolsa de estudos ou financiamento para o ensino superior privado. O novo ensino médio requer substituir o atual Enem por uma avaliação que tome em conta a diversificação do currículo que está sendo implementada. O caminho, para as opções de formação geral, é relativamente simples: dividir o atual exame em duas partes, uma mais geral, centrada nas competências de linguagem e matemática, e a outra, dividida em exames específicos para os diferentes itinerários formativos. Para o ensino técnico e profissional, o que tem sido proposto é que fossem realizados treze exames diferentes, correspondentes aos treze "eixos tecnológicos" definidos pelo Ministério da Educação. A grande dificuldade é que estes eixos padecem do mesmo problema que a classificação das áreas de conhecimento: eles são um agrupamento em arbitrário, dado que as "matrizes tecnológicas" e os "núcleos tecnológicos" não existem no mundo real. O eixo de "ambiente e saúde", por exemplo, inclui técnicos em equipamentos biomédicos, técnico em meteorologia e técnico em prótese dentária; o eixo de "desenvolvimento educacional e social" inclui técnico em biblioteconomia e técnico em tradução e interpretação de Libras, e assim por diante.

Muitos países têm lidado com este problema pela criação de um "marco nacional de qualificações" (*National Qualifications Framework*) que definiria em detalhe as competências requeridas de cada profissão, assim como os mecanismos de certificação para estas competências. Embora recomendados por organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), estes marcos nacionais têm sido criticados, entre outras coisas, por excesso de detalhe e proliferação de

profissões e certificados irrelevantes e não reconhecidos pelo mercado de trabalho (ALLAIS, 2001; WOLF, 2011). Já houve no Brasil um esforço inicial de desenvolver um marco de competências deste tipo, mas parece mais prudente, pelo menos no primeiro momento, identificar algumas áreas de maior demanda que comportem ou requeiram uma certificação profissional, a ser feita com a participação de entidades públicas ou privadas que tenham competência para isto, e deixar a validação dos demais cursos para os responsáveis pela sua implementação, sejam a própria escola ou instituições parceiras como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) ou Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Conclusões

Esta revisão de alguns dos pontos principais da nova lei do ensino médio não nos transmite muito otimismo sobre o sucesso de sua implementação. Se trata de uma lei tímida, que mantém muitas das preconcepções e preconceitos do sistema anterior, e não abre espaço suficientemente amplo para a diferenciação requerida. As questões mais fundamentais dos currículos foram transferidas para as Base Nacional Curricular Comum que deverá ser sancionada pelo Conselho Nacional de Educação, cuja tradição até aqui tem sido contrária a um sistema diferenciado. E o governo nada disse sobre a necessidade de alterar o Enem para se adaptar ao novo sistema.

Independentemente das limitações da nova lei, existem muitas experiências interessantes de diversificação e de aumento da oferta de educação vocacional que estão ocorrendo, sobretudo no setor privado, que fica geralmente fora do radar do Ministério da Educação e suas agências reguladoras. A nova lei precisa ainda ser regulamentada, e existe a possibilidade de que ela seja interpretada de forma ampla, deixando margem às redes escolares para experimentar diferentes modelos de organização dos cursos em suas diferentes modalidades.

Em todas as partes do mundo, o ensino médio é complexo, com diferentes trajetórias, diplomas e certificados, no esforço de atender às grandes diferenças dos estudantes e das demandas de qualificações do mercado de trabalho e do ensino superior. A atual lei brasileira abre uma janela neste sentido, que, ou

se mostrará suficiente para permitir que o ensino médio melhore e crie mais e melhores oportunidades para a população estudantil, ou vai precisar ser revista em um futuro próximo.

Referências

ALLAIS, Stéphanie. National Qualifications Frameworks: what's the evidence of success? In: **National Qualifications Frameworks**: what's the evidence of success? CES Briefing, University of Edinburgh, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. (Revogada pela Lei nº 9394/1996, de 20 dez. 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2 dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm> Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. (Revogada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Diário Oficial da União, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, Diário Oficial da União, 3 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm> acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

______. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

______. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

ENTWISTLE, Harold. **Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical politics**. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin. **The new production of knowledge**: The dynamics of science and research in contemporary societies: Sage, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

UNESCO. Institute for Statistics. **International Standard Classification of Education - ISCED 2011**. Montreal: UIS, 2011.

WOLF, Alison. **Review of Vocational Education - The Wolf Report**. London: Stationary Office, 2011.

ENSINO MÉDIO:
NEM PATINHO FEIO NEM CISNE ?

Candido Alberto Gomes[4]
Ivar César Oliveira de Vasconcelos[5]
Silvia Regina S. Coelho[6]

A expansão do ensino médio nos anos 1990 parecia prenunciar a transformação do patinho feio em cisne, descoberta a sua identidade. A expansão das matrículas no Brasil girou historicamente em torno do ensino fundamental obrigatório, antes ensino primário, depois ensino de 1º grau. A fonte específica do salário-educação, aliada a outras, financiou prédios, equipamentos, formação continuada de professores e profissionais da educação nesse nível. Ao tronco relativamente robusto do fundamental, ampliado para oito anos e, depois, para nove, acrescentavam-se a pré-escola e o ensino secundário. Muitos docentes do

---

4 Doutor (Ph.D.) em Educação - University of California, Los Angeles. Professor Catedrático da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. Contato: candidoacg@gmail.com

5 Doutor (Ph.D.) em Educação - Universidade Católica de Brasília. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília e Professor Titular do Instituto de Ciências Sociais e Comunicação da Universidade Paulista. Contato: ivcov@hotmail.com

6 Doutora em Educação e Mestre em Comunicação – Universidade Católica de Brasília (UCB). Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-DF). Analista Legislativo – Câmara dos Deputados: Contato: silvia.coelho@camara.leg.br

fundamental eram "puxados" para um e outro. Esperava-se e muito se trabalha no estabelecimento de uma identidade para o ensino médio, deixando de ser um satélite ou apêndice do fundamental. Para decepção de muitos, o patinho feio não se converteu em cisne, mas num corpo ambíguo, com disputas nas arenas da política educativa entre diferentes correntes. Desde o surrado ensino propedêutico enciclopédico, das suas raízes, até uma escola para superar estruturalmente a sociedade capitalista. Da repetição dos preparatórios para a educação superior à escola revolucionária, o amplo arco desfigurou ainda mais o patinho e não se revelou cisne. Ao contrário, criou um hibridismo de soluções que talvez tenha desfigurado o ensino médio. Quanto ao acesso, à qualidade e à democratização, constatam-se múltiplas fronteiras de abordagem indispensável.

Este trabalho não pretende sequer resenhar seletivamente a literatura recente sobre o assunto. Numa paisagem difusa e já esmaecida, busca, na medida do possível, tornar mais nítidos certos traços e dirigir as lentes, ampliando-os e aproximando-os de nós. Isso significa a intervenção de critérios seletivos até certo ponto subjetivos.

DIVISORES DO ENSINO MÉDIO

O ensino médio ou "ensino do meio" delimita-se entre duas pontas, o ensino fundamental e a educação superior. Haurir identidade nesta circunstância é difícil. Emaranhado de caminhos e não encruzilhada, envolve idade e preparo vitais para seus alunos se posicionarem na estratificação social, o que o situa como arena (de areia) de disputas ideológicas, vale dizer, de interesses, às vezes sangrentas. No seu acesso, qualidade e democratização sulcam-se vários divisores, superpostos e entrecruzados, a reforçar privilégio e desprivilégio: os das gerações, dos gêneros, dos meios urbano-rural, das etnias, das classes, dos grupos de status e de poder, entre outros mais sutis.

Inicialmente, a escola, voltada à conservação da ordem social, pouco se alterou, enquanto as sociedades e as juventudes têm passado por profundas mudanças. Recorrendo mais uma vez à metáfora do vinho e dos odres, derrama-se vinho novo num odre velho, aparentemente prestes a romper-se, mas duramente

resiliente, pois a escola continua necessária pelo seu caráter custodial de crianças e adolescentes e pelo controle de certificados e diplomas, mais ou menos distantes do mundo do trabalho. Instituição da modernidade, a escola se situa no seu bojo, onde as instituições se encontrariam em declínio (DUBET, 2006). Concretizado o direito universal à educação, um dos valores axiais da modernidade, a escola passou a receber alunos com diferenças inéditas, mal sabendo lidar com elas, acostumada a ser instituição elitista, transmissora de conhecimentos e formadora de caráter de alguns, não de todos. Numa sociedade individualista, o sujeito constrói sua identidade a partir de múltiplas experiências sociais. Como borboleta, percorre variadas flores sem pousar por muito tempo em cada uma delas. Então, a escola se torna um palco de articulação destas diversidades, construindo pontes mais ou menos adequadas com os estudantes. Com efeito, Barrère (2011) constata que estes últimos não se formam apenas pelo currículo formal escolar, mas também por meio do currículo dos pátios e pelos das ruas. Nesse complexo aprendizado, o aluno precisa usar máscaras sociais, negociar autonomia entre diversos grupos sociais de pertencimento, desenvolver a sua pluralização e a sua singularização, enfim, atender a códigos de conduta divergentes e até conflitantes, como os da família, da escola e dos colegas. Aqueles socialmente menos aquinhoados têm maiores dificuldades, por não contarem com o capital cultural requerido *ex ante* pela escola. Tendendo ao fracasso no desempenho, reagem com o afastamento e a violência.

Giol (2009) sublinha o contraste entre a sociedade individualista e a escola, em que o todo deve sobrepor-se às partes. Com o alargamento das suas funções, a escola também tem dificuldades de definir a sua identidade, remetendo à substituição da ideia de educação pela de instrução. Aqui cai em nova contradição: por almejar a transmissão cultural, chocam-se a tradição, a que os jovens são avessos, e o interesse pelo presente. Mirando as recompensas futuras, as promessas do diploma como elevador social se chocam hoje com a dilatação da adolescência e o desemprego juvenil. Pela precarização, certificados e diplomas constituem símbolos em parte esvaziados dos conteúdos, enquanto a sua abundância promove a inflação educacional, ou seja, a necessidade de se diferenciar, alcançando diplomas cada vez mais elevados (DURU-BELLAT, 2006). Críticas recentes acusam a educação superior, particular, comercial e de massa como inflacionadora

dos diplomas, em sistemas de estratificação social quase congelados. Com escasso retorno, as famílias das perifeiras urbanas apostariam em outras alternativas, como os astros e estrelas esportivos, da mídia e no tráfico (TODD, 2017).

Em especial no Ocidente, há muito se observa o encurtamento da infância, pela exposição sobretudo ao sexo e à violência (POSTMAN, 1994). Em classes mais aquinhoadas, a pré-adolescência se define pela cultura do quarto, espaço privado que é sua “bolha” de individualidade, de onde se comunica virtualmente com o exterior (GLEVAREC, 2010). Não é de estranhar que a adolescência se antecipe e adie o seu término. Em especial no Ocidente, prolonga-se a escolaridade (a escola como instituição custodial e/ou de educação?) e adia-se cada vez mais o ingresso no trabalho e na vida adulta, retendo os jovens no vestíbulo da pós-adolescência (GALLAND, 1991) e da juventude. Em sociedades de instabilidade estável, faltam empregos e o ingresso no trabalho se tornou um longo e difuso rito de passagem. Permeando tais processos, pulsam as transformações tecnológicas e econômicas da globalização, com baixa geração de empregos, entre elas a robótica com a inteligência artificial. Quanto mais longa a escolaridade, mais se requerem diplomas para alcançar menores conquistas ocupacionais e de renda, com o sério risco de mobilidade intergeracional descendente, isto é, de os filhos não alcançarem o status socioeconômico dos pais (PEUGNY, 2014). Na perda destes estímulos, não é surpresa o desenvolvimento do tédio, aborrecimento ou mal estar na escola. Estudar para quê?

O QUADRO DEMOGRÁFICO

O Brasil vive os últimos anos do seu bônus demográfico, estimado pela Cepal-Unesco (2005) para 2005-2020. Este período favorável significa que, em face do declinante número de crianças e do ainda reduzido número de idosos, cria-se uma folga para, entre outros objetivos, aperfeiçoar a educação e o preparo da juventude. Em seguida, as crianças tenderão a diminuir cada vez mais, ao passo que se incrementará com rapidez o número de idosos. Isto lança sobre jovens e adultos maior ônus nas relações de dependência (VASCONCELOS; GOMES, 2016), alterando a alocação de recursos, em especial para a previdência social,

capaz de gerar, com inerentes conflitos, um fosso entre a previdência para hoje e a das futuras gerações (CHAUVEL; SCHRÖDER, 2008), estas já potencialmente prejudicadas. Por isso mesmo, os jovens presentes e futuros precisam ser melhor preparados, a fim de responderem aos novos desafios, inclusive do ponto de vista econômico, de maior produtividade. Caso contrário, aumentará a pobreza e a distância entre *have's* e *have not's*. Terá o Brasil aproveitado bem este bônus? O bolo da educação, repartido por número menor de convidados, foi bem utilizado para elevar a qualidade e a democratização? Ou simplesmente lançamos mais fermento à massa? Os certificados e diplomas representam hoje mais ou menos que ontem? Ou a sua multiplicação e esvaziamento significam que as pessoas têm menores capacidades? Ou a sua pletora leva simplesmente a estreitar os funis, elevando em espiral as exigências de escolaridade?

Neste contexto do papel estratégico das juventudes e suas respectivas fragilidades, a demografia estudantil do ensino médio há anos traz preocupações. Golgher (2010) estimou, com base na *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (Pnad) 2007, que cerca de 75% dos jovens completavam o ensino fundamental regular. Desses 75%, em torno de 12% não ingressavam no ensino médio regular, ao passo que as perdas deste último representavam aproximadamente 10%. Em outras palavras, a evasão era muito expressiva já antes do ensino médio. Por seu lado, Neri et al. (2009), com fundamento na mesma Pnad, verificaram que, apesar do alto retorno econômico do ensino médio, 17,8% dos jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola. Por quê? Falta de interesse (40,3% dos evasores), seguida pela necessidade de renda e trabalho (27,1%).

Evidencia-se que a trajetória da educação básica apresenta uma sucessão de funis, cada vez mais estreitos. Compreende-se o que ocorre no ensino médio na medida em que se olha para o ensino fundamental: grande parte dos alunos é nele retida, por reprovação e abandono, sendo hoje o ponto mais grave no sexto ano. Na fratura entre professor de turma e professor de disciplina, mais ou menos coincidente com o irromper da adolescência, estabelece-se o que já se chamou de passagem sem rito. Com o atraso do fluxo, ao terminar o ensino fundamental, parte dos estudantes apresenta significativo atraso acumulado, com muita frequência os não herdeiros de capital cultural. Assim, à aversão à escola soma-se o custo de oportunidade, isto é, estudar ou trabalhar, que aumenta a cada

ano de idade. Justamente neste desaguadouro o ensino médio ocupa mais tempo, seja integrado, seja concomitante. Com isto, a retomada dos estudos se torna miragem cada vez mais longínqua (GOMES et al., 2011; 2008).

Afinal, quem são os que terminam o ensino fundamental e não entram no ensino médio? A pesquisa longitudinal de discentes do último ano do fundamental em 2008-2009 verificou relações significativas de associação entre a falta de promoção para o nível médio e o pertencimento ao sexo masculino, a matrícula em escolas públicas, a residência na Região Norte ou Nordeste e a distorção idade-série. Ultrapassado este funil, acompanhando os candidatos para o ensino médio, as mesmas variáveis, notadamente a faixa etária de maiores de 17 anos, encontrou expressivas relações na coorte de 2009. Os que entraram no ensino médio regular ainda passaram por um novo filtro, o da primeira série, em que a perda de alunos continua mais elevada (LIMA; GOMES, 2013). Os que concluíram e não terminaram seus estudos da educação básica foram os socialmente menos aquinhoados, assim como os reprovados e aqueles que abandonam. De fato, com as dificuldades de trabalho e outros fatores, 13,3% não se matricularam no ensino médio regular, ao passo que apenas 0,8% continuaram os estudos na educação de jovens e adultos (EJA), em especial os mais velhos. Portanto, a idade passa a ser a máscara mais visível do desfavorecimento social. Tanto que os menores de 15 a 17 anos são muito mais propensos que os demais a seguir o ensino médio. Nos anos 1990, era imperioso ampliar o acesso ao ensino fundamental, para que o fluxo aumentasse rumo ao médio. Entretanto, ele mantém graves problemas de retenção a resolver.

Lima e Gomes (2013) examinaram os caminhos após a saída do ensino fundamental, no sentido de continuar no ensino médio regular ou EJA, ou não estudar. Todavia, uma pesquisa qualitativa concluiu que estes caminhos se hierarquizam, notoriamente quando o ensino regular se divide entre diurno e noturno. O caminho socialmente mais interessante é o ensino diurno, que acolhe os que predominantemente se situam na faixa etária própria. É o grupo dos jovens, muitos dos quais voltados ao preparo para o vestibular. Os estudantes que precisam trabalhar e têm distorção idade-série, ou seja, são menos privilegiados socialmente e têm aspirações de cursar a educação superior, buscam o período noturno. Para a modalidade menos promissora, a EJA, se encaminham aqueles

que têm mais baixas aspirações, pois a certificação tem menor prestígio social e, mesmo, constitui um estigma do ponto de vista dos empregadores. Desse modo, o ensino noturno e a EJA representam as trajetórias menos interessantes. Com efeito, ambos são secundarizados nos recursos, têm professores que com frequência já cumpriram longa jornada diurna e tendem a ocupar as únicas portas da escola que lhes são abertas. Esta "protege" suas instalações e recursos para o período diurno, supostamente mais cuidadosos. Em outras palavras, é a educação mais pobre para os pobres (GOMES; CARNIELLI, 2003; GOMES; CARNIELLI; ASSUNÇÃO, 2004), isto é, aos perdedores nem as batatas!

Este trilema ao fim do ensino fundamental, a que se deve acrescentar, depois, a educação profissional, nos últimos anos pesquisados têm as matrículas continuamente em declínio, sugerindo o agravamento da situação. De 2005 a 2014 pode-se dizer que o total de matrículas do ensino médio regular teve vagoroso declínio, de 9,301 milhões em 2005 para 8,312 milhões em 2014. E continuam a cair. Numa simetria pervertida, o ensino noturno tem maior incidência de abandono e de reprovação. Ao que parece, o patinho feio atrai menos candidatos, o que não se deve ao declínio da população de 15 a 17 anos, relativamente estável, tendente, porém, a encolher no futuro. No Brasil, apesar de tudo, a taxa líquida de escolarização na escola média (alunos de 15 a 17 anos matriculados sobre o total da população total da mesma faixa) aumenta de forma lenta: em sete anos passou de 48,0%, em 2007, para 55,1%, em 2013. Já se pode dizer que pouco mais da metade dos alunos do nível médio tem de 15 a 17 anos, num ritmo lento, sem tocar a fundo os problemas estruturais, com receio de grandes transformações.

Por fim, o último caminho é o dos mais excluídos, os que não trabalham nem estudam. Com trajetória escolar instável, mais da metade das mães de 15 a 17 anos não tinham concluído o ensino fundamental (LIMA; COELHO; GOMES, 2015). Que oportunidades oferecer a todos estes, já que as do ensino regular não foram apropriadas? Integrá-los ou excluí-los socialmente?

No âmbito da escolarização, a EJA é a que requer cores mais dramáticas para representar. Suas matrículas tendem a registrar maior declínio no ensino médio. O fracasso, constituído pela soma das perdas por abandono e reprovação, é muito elevado: no ensino fundamental, em 2010, era de 49,8% e piorou, em 2014

passando para 53,7%; no ensino médio, nos mesmos anos, era respectivamente de 33,3% e 38,3%. O seu valor médio por aluno é o mais baixo, nas alocações públicas para o ensino médio. A sua instabilidade brada no deserto, sem cumprir a missão de segunda oportunidade educacional, pois quem mergulha na EJA tem maior probabilidade de afogar-se que no ensino regular. O Censo de 2010 contou 65 milhões de jovens com 15 anos de idade e mais que não haviam concluído o fundamental, enquanto 22 milhões com 18 anos anos e mais haviam terminado o fundamental, mas não o médio. Pouco atrativo, com acesso potencial deficiente e alto nível de fracasso escolar, este é um dos campos mais desafiadores da política educativa (GOMES; COELHO; LIMA, 2017), enfim a última camada do filtro da educação básica.

OLHANDO LÁ FORA

Vários problemas do Brasil são partilhados com outros países, como os divisores do ensino médio e as suas opções e, ainda, a relegação da educação de adultos a segundo plano por sucessivos governos. O ensino médio ou secundário passou a requerer maior atenção a partir da expansão democratizante do ensino fundamental, preconizada e realizada pelos objetivos de Educação para Todos, estabelecidos e operacionalizados em 2000. Embora os ritmos interpaíses variem sensivelmente, a conclusão do ensino médio se impõe como condição para maiores possibilidades relativas ao desenvolvimento sustentável e ao crescimento econômico baseado no conhecimento. Onde o ensino fundamental incrementa, como no Brasil dos anos 1990, também aumenta a busca do ensino médio e por mais professores e instalações. Países em desenvolvimento com reduzida taxa de escolaridade líquida neste nível tendem a ser não menos eficientes e igualitários. Igualmente, cresce a necessidade de fontes de financiamento, pois os custos do ensino médio são maiores que os do nível precedente. Todavia, a escola média para uma minoria, elitista e enciclopédica, acha-se deslocada, não impedindo que sua expansão comporte maiores desigualdades, repetição e evasão. Dentre as fontes de financiamento do ensino médio de massa, criam-se múltiplas alternativas, aproveitando, como no Brasil, a economia de escala em unidades do

ensino fundamental (LEWIN; CAILLODS, 2001).

Contudo, não se pode esquecer a capacidade de a educação gerar a sua própria demanda: quanto mais avança a escolaridade, maior é a necessidade de se diferenciar, subindo a escala em busca da mobilidade social ascendente e da inserção no trabalho. Na América Latina, a massificação deste nível coincidiu com o ajuste econômico e a desindustrialização. Quando o continente voltou a crescer, manteve-se a deterioração da demanda trabalhista na maior parte dos países. Logo, as possibilidades de trabalho e ascensão social ficaram muito aquém das expectativas. Por isso, segundo Filmus et al. (2002), o ensino médio se tornou ao mesmo tempo necessário e insuficiente: insuficiente porque os não concluintes permanecem quase à margem dos empregos de qualidade, em particular no setor moderno, necessário porque também desempenha papel decisivo na definição dos destinos profissionais, porém, dependendo de políticas econômicas de trabalho e sociais. Em outras palavras, a escolaridade é indispensável, mas insuficiente, ao depender de tais políticas. Por isso, o mesmo sociólogo (FILMUS, 1996) contrastou a educação de antes como um trampolim e a de hoje como um paraquedas, o que bem expressa a inflação educacional: a corrida ganha maior número de voltas à medida que avança, sendo necessário cada vez maior escolaridade para atingir uma posição social.

A América Latina compartilha também outros problemas. Ao ampliar substancialmente o acesso ao ensino médio, pesam-lhe as sombras do passado elitista e enciclopédico. As tradições se projetam para um alunado muito mais numeroso e mais diversificado, em novos tempos. Como anteriormente referido, se a escola como instituição está em dissintonia com as juventudes de hoje, o ensino médio em particular causa o mal-estar na escola por carregar tradições e dificultar a integração dos "novos" alunos. Para eles, a escola pode revestir-se de inutilidade e ser um remédio amargo para aqueles que precisam do referido certificado, "cada vez mais necessário e cada vez mais insuficiente" (FILMUS et al., 2002). Na pluralidade de funções hoje, avulta o divisor entre as tradicionais, no sentido de preparo para o funil da educação superior. Este conflito conduz muitos estudantes a enfrentarem um currículo complexo para o que não pretendem ou não podem alcançar. A proposta de Anísio Teixeira (1936) e outros escolanovistas era superar a contradição entre a escola para os nossos filhos e a escola para os

filhos dos outros por meio do ensino médio formativo, com finalidades em si. Esta seria a sua fisionomia própria. Contudo, a "ousadia" da ideia e da lei tem pago um tributo às pressões sociais: herdeiros do capital cultural e aspirantes a herdeiros requerem o preparatório para a educação superior. O mesmo aconteceu com a segunda Lei de Diretrizes e Bases, cujo inspirador foi o último dos escolanovistas, Darcy Ribeiro. Seria o caso de retirar a cortina da dissimulação para ficarem logo patentes os divisores sociais? Parece que foi o procedimento da maioria dos países europeus, no sentido de abrir dois caminhos, o mais tarde possível, na educação secundária. Braslavsky (2001) frisou que alguns dos desafios atuais são a necessidade de os currículos combinarem riqueza e flexibilidade e terem suas estruturas mais heterogêneas. Currículos compartimentados, em múltiplas disciplinas isoladas, como numerosas gavetas de uma cômoda ou de um histórico "contador" das finanças indo-portuguesas, perdem o seu sentido nas circunstâncias atuais. Enquanto é difícil superar a sua rigidez, a formação docente continua a fazer-se de modo fragmentado e hiperespecializado. Se o professor se forma numa fração aprofundada do conhecimento, não é de admirar que mantenha fidelidade a ela e procure introduzir nova(s) disciplina(s)ou que associações e sindicatos mantenham o *status quo,* diante do medo ao desemprego. A situação se cristaliza, levando ao insucesso abordagens transversais, por áreas ou temas. O que não cabe numa gavetinha do "contador" tende a ser supérfluo e não realizado. Agravando o enciclopedismo, não raro políticos propõem novas "matérias" para atender a problemas momentosos, a fim de não serem considerados omissos. Este e outros casos, geram uma pletora de projetos de lei tornando obrigatória tal e qual disciplina em currículos já sobrecarregados, cabendo ao aluno o ônus de integrar os conhecimentos, o que é ainda mais difícil aos não herdeiros de capital cultural. Em outros termos, o que a mão direita oferece na expansão da matrícula e na gratuidade é subtraído pela mão esquerda por meio de processos sutis, capazes de causar tédio aos herdeiros e até a revolta aos não herdeiros (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Por isso, as reformas precisam ser integradas e coerentes: um novo ensino médio não muda sozinho, para isso precisando da transformação dos currículos, dos professores, da formação dos educadores, de novos textos, tanto gráficos como virtuais, de novas instalações e equipamentos compatíveis. Como cada parte do todo tem nível de resistência diferente, a falta de orquestração leva

as reformas a constituírem um arremedo, a serem reformas de papel, não raro patrocinadas por governos passageiros, em vez do Estado. O desfile de mudanças intencionadas pelas cúpulas, conduzem ao ceticismo de escolas e educadores, na base, pela sua falta de raízes. É como se se tornassem imunes contra as sucessivas novidades. Esta contradição foi explicada lapidarmente por Anísio Teixeira (1962) em "Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras". Entre as alternativas contemporâneas situa-se a teoria da hipocrisia organizacional (BRUNSSON, 2007), segundo a qual, em breves palavras, para assegurar a sua existência e obter apoio social e financeiro, as organizações precisam aparentar que fazem o que declaram pretender e fazer.

Neste olhar para fora e além do Continente, um assunto crucial é a velha contradição entre a educação acadêmica e a profissional. Se os objetivos e os estudantes são diversos, é difícil evitar trajetórias diferentes, que, sabemos, têm origens sociais diversas e levam a diferentes caminhos ao longo da vida, reduzindo ou amplificando as disparidades sociais. Esta é uma das questões da educação comparada. Nossos estudos apontam para divergências segundo o contexto, sobretudo nacional, mas também para convergências. Entre estas inclui-se o menor prestígio da educação profissional, com a sua carga histórica, destinada aos menos capazes, a órfãos e pobres, bem como para internos em estabelecimentos prisionais. Costuma-se esperar milagres deste ramo que parte da árvore da educação, porém a educação profissional carrega o estigma de grupos menos privilegiados. Diante dos "plebeus", a educação acadêmica, de passado "aristocrático", é mais abstrata e nobre. Não por acaso Bernstein (1977) distinguiu: 1) o tipo justaposto de currículo, com rígidas fronteiras entre os conteúdos e entre eles e a vida cotidiana, além do baixo grau de controle dos professores e alunos sobre ele; 2) o tipo integrado, com estrutura flexível, fronteiras maleáveis entre o que pode e não pode ser ensinado e entre o currículo escolar e a vida prática. Estruturas rígidas tornam o conhecimento educacional algo pouco comum, a conferir prestígio a quem o possui. É tipicamente a educação acadêmica. Estruturas flexíveis implicam maior trânsito entre a educação e o conhecimento cotidiano, mas são reservadas aos alunos considerados de menor aproveitamento. Aqui se inclui a educação profissional, apesar das múltiplas mudanças das tecnologias, em parte deixando mãos, graxa e movimentos programados por

decisões estratégicas. Diante desta encruzilhada, que fazem os países? O quadro 1 apresenta os currículos mais comuns na educação secundária: uns separam, outros unem as trajetórias educacionais (GOMES, 2015). Os que dividem as coortes têm pontes e passarelas entre as trajetórias, mas, como toda a educação, espelham basicamente a estratificação social e projetam sua imagem sobre os alunos formados. Aqueles que unem o fazem por variados motivos, um deles, poderoso, é a redução das disparidades sociais, sabendo-se que a educação tem efeitos significativos na conservação ou alteração da estratificação e mobilidade sociais. Os Estados Unidos tendem a manter três subescolas sob o teto de apenas uma, a escola compreensiva, supostamente democrática: a primeira, dos melhores alunos, para o preparo à educação superior; outra, de alunos não tão bons, a oferecer os cursos técnicos, que hoje conferem menor empregabilidade, e a opção geral, dedicada àqueles considerados menos bons que os anteriores, permite preencher grande parte do currículo com componentes mais fáceis, retirados das gôndolas, como num supermercado. A ajuda técnica e econômica estadunidense tentou, inclusive no Brasil, estabelecer o mesmo modelo, todavia, os contextos histórico-sociais, além de outros motivos, o repeliram.

Para eliminar a bifurcação tradicional, alguns países introduziram princípios da "compreensividade" *(comprehensiveness)*, de modo a reduzir diferenças e facilitar o trânsito entre um ramo e outro. Ainda outros fizeram movimentos pendulares: uns optaram por secundarizar a educação profissional. Esta, desmantelada, exigiu altos custos para ser restabelecida e formar pessoas, pois o caminho de volta foi tortuoso. Alguns países penderam para outro extremo, mais barato, em certos casos de grande apelo político, embora carente de fundamentação científica: tornar toda a escola secundária profissionalizante. De fato, há um jogo de espelhos entre a educação e a estratificação social, mas a escolaridade por si só não é capaz de alterar os estratos sociais magicamente. Tais reformas foram reformadas pelas escolas e sobretudo por grupos populacionais que as rejeitaram. Foi o que aconteceu em países de instituições frágeis, tendentes a elaborar iluminadas reformas em gaiolas folheadas a ouro, de cima para baixo.

Quadro 1 – Tipos básicos de currículos da educação secundária

TIPOS	EXEMPLOS
Duais: seleção mais ou menos precoce dos alunos nos ramos geral e profissional. O primeiro valoriza predominantemente os conhecimentos abstratos, tendendo a dificultar a entrada de alunos de origens sociais menos aquinhoadas.	Países dos modelos dual e escolar da formação profissional, como Alemanha, Áustria, Holanda, Suíça, República Tcheca e França.
Unitários: graus diferentes de integração dos ramos geral e profissional, com possibilidades de trânsito e convivência mútua entre os estudantes. Assemelham-se a dois círculos parcialmente interseccionados.	Estados Unidos (escola compreensiva), Suécia, Espanha, Portugal e outros, com diferentes graus de compreensividade. Os melhores alunos são reservados ao ramo predominantemente acadêmico.
Secundarização do ensino técnico: Processo de atingimento da compreensividade, em que se aumenta o teor de educação geral ou esta predomina no ramo profissional para elevar o seu status.	Argentina e Chile.
Profissionalização do ensino médio: tenta obter paridade de status, introduzindo a educação profissional para todos ou quase todos.	Brasil (1971), geração de reformas dos anos 1970 em vários países em desenvolvimento, considerando resultados de pesquisas, depois revistos, constatando maior retorno da educação profissional que da acadêmica, mais tarde contrariados (Colômbia, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia, Trinidad-Tobago etc.).

Fonte: adaptado de Gomes (2015), p. 98-99.

Este foi o caso do Brasil, que desde os anos 1950 abria passarelas entre as duas escolas, chegando à equivalência em 1961 com a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961). Entretanto, esta Lei foi considerada em parte desatualizada, tendo sido modificada em 1971 pela Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), que instituiu uma reforma educacional, mudando a organização do ensino no Brasil. Esta levou o pêndulo ao extremo ao obrigar os alunos a saírem técnicos e auxiliares técnicos. A ideia não era majoritária entre os educadores, mas teve grande repercussão no senso comum e nas casas legislativas. Deste modo, a dita reforma, neste ponto, equivaleu a um sonho de noites de verão ao esperar que todos os jovens saíssem "com uma profissão". Se apenas uma parte segue para a educação superior, parecia altamente democrática, o que

evidentemente não foi, até a dualidade ser restabelecida em 1982 (GOMES et al., 2000). Àquela época, ao contrário dos anos 1960-1970, reinava forte descrença na escola para profissionalizar, pelo seu clima acadêmico, seu uso como caminho preparatório para o nível superior, altos custos e modestos benefícios, difícil gestão e outros motivos, sobretudo pelo fracasso de entusiasmados projetos em grande parte do mundo. Enquanto isso, grande número de países desenvolvidos continuava com o dualismo, lutando mais ou menos para atrair melhores alunos. A segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a), considerando numerosos fatores, inclusive a democratização, aproximou-se de novo movimento pendular: no sentido do ensino médio formativo e da separação da educação profissional, conforme regulamentação em 1997. Observa-se que as cúpulas têm fronteiras com as outras partes das organizações e se situam em arenas conflituosas. E, em meio a estas arenas, o mesmo ensino médio formativo, preconizado desde longa data pela Educação Nova, foi uma vez mais tracionado pela força centrífuga das tradições acadêmicas e propedêuticas para a educação superior. Isso facilitou a notória expansão da educação particular sujeita às oscilações da bolsa (e outras), bem explicada por Ball (2014). Os dados demográficos antes abordados patenteiam o quanto a distorção idade-série, já a partir do ensino fundamental, pesa contra as decisões de ingressar e manter-se no ensino médio por meio de cada vez mais alto custo-oportunidade. A separação acabou por alongar o número de anos de estudo e/ou exigir tempo integral, possibilidades menos viáveis.

A educação profissional é, contudo, indispensável, seja no nível médio ou no superior, por meio de carreiras curtas e plenas, o que leva numerosos países a fomentá-la como esteio da sua economia e sociedade. Em resumo, um conjunto dessas políticas aparece abaixo (GOMES, 2015):

- **Fortalecimento da educação geral**, para melhor embasamento da educação profissional e superior. Facilita a educação ao longo da vida e as mudanças de trajetória profissional.
- **Estabelecimento de pontes e passarelas entre ramos e opções,** deixando claro que a educação profissional não é um beco, mas requer e enseja avanço de escolaridade.
- **Elevação da qualidade e consequente status da educação profissional,** para aumentar o seu prestígio social e efetividade.

- **Professores com carreiras e formação igualmente exigentes**, para estabelecer paridade de status com a educação acadêmica.
- **Preparo dos estudantes para efetivas oportunidades ocupacionais, isto é, incremento da laboralidade,** para isso acompanhando as tendências do mundo do trabalho, o que inclui tecnologias sempre atualizadas. Consegue vantagens sobre a educação acadêmica, de maior prestígio, porém de menor laborabilidade em numerosos contextos.
- **Orientação profissional efetiva,** para maior transparência das oportunidades e caminhos de escolha, o que favorece a população socialmente menos aquinhoada.
- **Experiências reais e simuladas de trabalho**. Nesse sentido, a aprendizagem em locais de trabalho, junto com a formação escolar, se revela mais efetiva tanto no nível técnico como superior em numerosos países.

Com efeito, pesquisa com praticantes da educação profissional de 21 países reiterou a relevância das políticas acima e mostrou a necessidade continuada de lutar pela elevação da qualidade da educação profissional e da sua atratividade (GOMES, 2016). O esmorecimento durante alguns anos é suficiente para o declínio do preenchimento de vagas. Daí fluem alguns pontos de políticas bem sucedidas, como a pertinência dos currículos, no sentido de se aproximarem do trabalho, associando teorias e práticas e efetuando a orientação vocacional e profissional. Currículos com foco em competências, em vez de conteúdos programáticos, apoiados por tecnologias da informação e comunicação, com experiências de aprender, aplicando e fazendo, são os principais denominadores comuns de sucesso.

Mais uma vez, a aprendizagem nos locais de trabalho, conferindo realismo ao preparo, apareceu como o meio mais efetivo para a formação, embora seus custos geralmente sejam altos. Em contraste, a precariedade e a formação para empregos pouco viáveis são aspectos deletérios, remetendo ao regresso às tradições acadêmicas e até beletristas. Do mesmo modo, a formação muito específica – como acontece em certos casos na aprendizagem – conduz os formados a becos profissionais capazes de acarretar o desemprego. É melhor formar para leques

de ocupações, aplicando-se o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 1996). Portanto, justifica-se o termo educação profissional, processo abrangente, formativo e informativo, capaz de abrir avenidas para continuar educando-se.

NOSSAS REFORMAS REFORMADAS

Um conflito potencial ou aberto se abre entre a cúpula da gestão educacional e outras relevantes instâncias decisórias, as da escola e da sala de aula. Cada nível tem o seu conhecimento, a sua sabedoria, o seu ritmo e a sua constelação de interesses. Por conseguinte, planejadores e executores se distanciam e não raro se embatem, em especial quando o Estado é frágil e cada governo estabelece suas bandeiras e reformas, frequentemente para marcar nomes e posições. Executores, acostumados a este desfile, tendem a fazer o que faziam antes, pois as posições doutrinárias, ideológicas e científicas do alto não se entranham nos outros estratos da pirâmide organizacional. Esta distância não é apanágio do Brasil ou do Continente sul-americano, porém a consequência é que as reformas são reformadas pelos executores (FRIGERIO, 2002). Pior quando as reformas são ignoradas ou implantadas só em alguns estabelecimentos, como vitrinas políticas, eleitorais e pedagógicas do governo local, regional ou federal.

Ainda mais no ensino médio, necessitado de clara identidade e constituindo encruzilhada de interesses, a falta de sintonia entre as instâncias é dolorosa. A normatização da segunda Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a) levou a novos programas e novas direções, que definiram o ensino médio, em sua missão formativa, e o separaram da educação profissional. As normas efetivamente chegaram às escolas e salas de aula? As mesmas normas foram compreendidas por diretores e professores? Parece que não, pois o ensino médio geral foi mantido enciclopédico e propedêutico, ao passo que a educação profissional passou por contradições.

Ampla pesquisa conduzida pela Unesco (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003) alguns anos depois lança luzes sobre o nó górdio. Grande parte dos professores reclamou da função preparatória para a educação superior e do consequente

massacre dos alunos, desistentes ou reprovados. Com frustração, não conseguiam construir um nível de ensino formativo. Em constraste, para a maioria dos alunos importava a função propedêutica, ao passo que uma parte significativa desejava o preparo ao trabalho. Não por acaso, cerca de 75% dos professores consideraram como principal problema da escola os alunos desinteressados. Estudantes convergiram: em torno de 40% assinalaram, como uma das principais dificuldades, os próprios colegas indisciplinados. Outro denominador comum foi a concordância quanto ao currículo fragmentado e à falta de integração entre os docentes: cerca de um quarto destes destacou-a como grande problema da escola, o mesmo tendo ocorrido com aproximadamente um quinto dos alunos. Em linhas gerais, os estudantes valorizavam o aprendizado, mas achavam que o que aprendiam era insuficiente. Eles igualmente assinalaram deficiências dos seus professores e uma questão curricular vital para as juventudes: a falta de vínculo do conhecimento ensinado com a realidade.

Os professores em maioria se achavam insatisfeitos com o seu salário, sobretudo nas escolas públicas. Pior, uma parte expressiva dos docentes via a interdisciplinaridade como risco de perderem o emprego. Ao menos a maioria não havia recebido preparo ou orientação consoante a reforma.

Quanto às instalações, em resumo, a maior parte dos docentes e discentes reclamou da falta de espaço. Os discentes atribuíram notas de zero a dez à qualidade da sala de aula: nas redes públicas, elas variaram de 4,7 a 6,3 e na particular, de 6,4 a 7,8. Quase um quinto deles atribuiu aos banheiros a nota zero.

Os educadores levantaram sério problema de distribuição de custos, a "política de roupa de domingo". Como ninguém banca a degradação dos equipamentos escolares, a expectativa é que a única televisão, o único laboratório durem "200 anos", pois quem paga reparos e renovação é a escola. Por isso, são preservados para serem usados só no domingo. Corroboraram a inferioridade do ensino noturno regular e da EJA, ao terem declarado que se utilizavam os equipamentos e as instalações apenas parcialmente.

Os Poderes da República Federativa do Brasil são constitucionalmente independentes e harmônicos, contudo, pôde-se constatar que o Legislativo estabelece, nem sempre de modo realista, e o Executivo pode executar de maneiras divergentes – e até negar-se à efetiva execução. Basta colocar alguns grãos de

areia nas engrenagens de articulação e os valores reais emergem de uma realidade precária. Também podem ser lançadas pedras nessa relação: por exemplo, basta retirar ou contingenciar seletivamente verbas dos orçamentos públicos, sempre por motivos "nobres", com os fins a justificar os meios. Não só o processo legislativo decorre em disputas de poder, mas o Executivo, nos três níveis, federal, estadual e municipal, tem suas próprias relações de poder e agendas, não raro conflitantes, capazes de atender à lei de modo mais ou menos integral. Também o regime de colaboração, nunca regulamentado, a não ser nos casos do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituídos pelas Leis n. 9.424 (BRASIL, 1996b), e 11.494 (BRASIL, 2007), que preveem a articulação de poderes e a articulação inter e intragovernamental.

No caso do ensino médio, temos a quadratura do círculo: interesses divergentes de várias juventudes, como a atração do vestibular, quando se pretende o ensino médio para todos; a falta da formação continuada de educadores; instalações e equipamentos deficientes; temores corporativos; falta de conhecimento sobre que é e como executar a interdisciplinaridade, e mais recentemente, a transdisciplinaridade; dificuldade de conciliar normas umas com outras, a exemplo da falta de tempo de discutir projetos e de compatibilizá-los com o cronograma do ano letivo, tudo isto tira o chão do cumprimento da lei. Primeiramente, porque as normas muitas vezes prevalecem por tradição e interesses; segundo, porque existem lacunas e abismos em face da realidade. Mais uma vez, conflitam valores proclamados e valores reais. Eis porque a pesquisa constatou que a reforma não tivera impacto na maioria dos estabelecimentos.

Sete anos depois, nova pesquisa da Unesco (REGATTIERI; CASTRO, 2010) encontrou situação similar. Conjugaram-se vários verbos: separar, juntar, somar, integrar. Destes, o último é também o mais árduo. Nova regulamentação, o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004) abriu três alternativas para as relações entre o ensino médio e a educação profissional, isto é, o ensino médio integrado, o concomitante e o subsequente. A concepção do primeiro proveio da vertente interpretativa humanista de Marx, por meio de Gramsci. Em traços gerais e simplificados, vários autores neomarxistas não questionaram o papel da

superestrutura, assinalando relações bilaterais entre ela e a infraestrutura. Desse modo, à educação não cabe apenas reproduzir, mas também ser ativa na mudança da estrutura social. Coerentemente, usa-se o conceito marxista de politecnia, inspiração da nova escola socialista (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004). Conforme Maciel, Jacomeci e Brasileiro (2017, p. 485), a politecnia é o princípio pedagógico fundamental da educação integral, sendo "uma alternativa pedagógica por meio da qual a educação escolar pode se dispor a buscar no homem [...] sua integridade humana e social, visando à superação da sociedade capitalista". Ou seja, em oposição a autores deterministas, segundo os quais a superestrutura mantém a estrutura social como um todo, na perspectiva integrada atua para modificar a estrutura social, de certo modo a formar o homem novo para a superação do capitalismo. Em consonância, Nosella (2015) considera que o ensino médio não é um intermediário, entre o fundamental e o trabalho ou a educação superior, como por sinal a Escola Nova proclamava e as leis estatuíram. Ao contrário, tem fins em si e a implantação do ensino médio unitário de qualidade exige profunda reforma. São visões ousadas quando o capitalismo do século XXI ganha novas formas e raízes, conquanto mantenha suas contradições, tão arriscadas como falhas tectônicas.

Aur (2010), ao pesquisar o ensino médio integrado, na prática encontrou obstáculos tão graves quanto aqueles anteriormente mencionados. Verificou que tais escolas tinham motivação e apoio do Ministério da Educação e das respectivas Secretarias Estaduais de Educação, porém, na realidade dos casos estudados, mantiveram grades curriculares com mais de 20 disciplinas, isto é, em vez de integração, efetuaram a soma das "grades". Aur (2010) assinalou a complexa teia legislativa e normativa da União e de cada Estado, cujas diferenças doutrinárias têm fraca ou nenhuma ressonância nas escolas e nas salas de aula. E propôs o óbvio, desobedecido pelo país: as normas precisam ser concisas, claras, compatíveis entre si, compreensíveis (inclusive pelo professor, diretores, alunos e pais) e aplicáveis à escola e à sala de aula.

Por sua vez, Jacinto (2010), em sua síntese dos debates, declarou que outros países da América Latina tinham propostas de introdução da educação profissional no ensino médio sem implicar transformação geral do currículo. Outros países tendiam a adotar duas formas de integração pelo enfoque das competências:

1) contextualizar certos conteúdos de educação geral nas competências das habilitações profissionais; 2) desenvolver projetos transdisciplinares socialmente relevantes que integrassem formação, investigação e extensão. Lembrou igualmente o que a literatura revela: na escola, o que é transversal e não tem espaço curricular próprio acaba por inexistir. Enfim, há permanente tensão entre o que é ética e políticamente desejável e o possível. Para bom entendedor, meia palavra basta. A autora, estrangeira sociológica no sentido de Simmel (2012), declarou que outros países tentavam mudanças menos complexas e profundas e o Brasil buscava o caminho mais árduo e difícil. Foi uma recomendação no sentido de sermos realistas: quem enfrenta grandes dificuldades para mudar o pouco deve refletir bem sobre mudar o muito.

Com efeito, a matrícula do ensino médio integrado em 2015 era de 14,5% sobre o ensino técnico; a do ensino técnico integrado à EJA, 2,0%; o curso técnico concomitante, 14,5%, e do ensino técnico subsequente, de 53,4%. O total de estudantes na educação profissional de nível técnico era de 23,7% da matrícula do ensino médio regular e/ou especial. Embora haja restrições ao acesso, a matrícula no ensino médio integrado de tempo integral representava 6,4% (BRASIL, 2017a). As estatísticas refletem bem o custo de oportunidade dos jovens. Considere-se que não se prepara formalmente para todas as ocupações; que o ensino médio por si só permite o acesso ao trabalho (daí o equívoco de 1971, no sentido de formar todos os concluintes do 2º grau como técnicos e auxiliares técnicos, quando não havia lugar para todos eles no trabalho); que a educação geral, usualmente interpretada como propedêutica, serve de base para outras opções, em níveis médio e superior, e as dificuldades de conciliação do ensino médio integrado: continuamos a ter um nó górdio a desatar. A pior alternativa seria adotar a decisão de Alexandre, o Grande, que o cortou com a espada, pois foi um ato de guerra.

RECURSOS E DISCURSOS

Periodicamente se comparam as despesas por aluno nos países participantes do Programa Internacional para Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês),

no qual o Brasil fica bem abaixo da média, tanto no aproveitamento discente quanto nas despesas. É claro que não há uma relação puramente linear entre despesas e resultados. Como mais dinheiro e melhor aplicação dele são ambos necessários, não se pode esperar que as despesas educacionais se ergam até àquela média ou que as desigualdades sociais se reduzam para melhorar acesso, qualidade e democratização da educação.

Assim, é preciso agir. O primeiro obstáculo, em parte superado, é a opacidade dos dados. Como referido, o ensino médio financeiramente cresceu como um ramo do tronco do ensino fundamental, o que ainda leva a despesa média por aluno a aparecer abaixo do ensino fundamental. À época da expansão de matrículas, pesquisas analisaram as distorções e propuserem uma desagregação realista da contabilidade pública, entre outras providências, como a distribuição do salário educação pela educação básica e não só pelo ensino fundamental, o que de fato ocorreu (GOMES, 1998; GOMES; MORGADO, 2007). Diversas estimativas de despesa e estudos de custo/aluno, mais ou menos amplas, contribuem para aproximar-se de cifras realistas (p. ex., SILVA; GOMES, 2001). O Fundeb (BRASIL, 2007) serviu de certo balizamento, ao subvincular recursos por aluno ao ensino médio e à EJA, influindo no aumento da despesa *per capita* (PINTO, 2015). Entretanto, ainda se luta pela transparência e precisão tanto dos custos e despesas realizados quanto da projeção do custo/aluno-qualidade, gerando trabalhos como o de Pinto (2015). Hoje, apesar desses esforços, as estimativas do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, para o ensino médio aparecem pouco mais altas que as do ensino fundamental, indício da sua modesta qualidade. Em 2014, tais estimativas atingiam R$ 5.911 para os anos iniciais do ensino fundamental, R$ 5.927 para os anos finais e R$ 6.021 para o ensino médio (BRASIL, 2017b). Teriam correspondido ao "cuspe e giz"?

Presente o fato de que, apesar de a escola pública ser gratuita, certos custos são cobertos pelo estudante e sua família, Cavalcante (2002) desenvolveu uma pesquisa pioneira sobre os custos indiretos, evidenciando que os livros didáticos constituíam o item majoritário. Este foi um dos fundamentos para estender ao ensino médio o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino que se iniciou com outra denominação, em 1937. Para atender

ao ensino médio denomina-se PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, instituído pela Resolução n. 38 do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2003).

As demais despesas, como as de alimentação também eram ponderáveis como fatores de desigualdade. Por isso, se investigou, em três Unidades Federativas, como escolas atendiam a esses problemas (GOMES; MALDI, 2003). Longe de serem indiferentes, diretores e equipes escolares deslocavam-se nos labirintos para gerar receita extraorçamentária e, desse modo, lidar com a escassez e aumentar as possibilidades de democratização do ensino médio. Felizmente, o Programa Nacional de Merenda Escolar foi estendido ao ensino médio por meio da Lei n. 11.947 (BRASIL, 2009), para que uns não ficassem com fome enquanto outros se alimentavam.

A realização plena da educação básica, tendo o ensino médio como seu nível mais elevado, se faz a curtos passos. A pesquisa educacional no Brasil é fragmentária, com alto número de estudos de caso, na maioria financiados por seus autores, e poucas pesquisas mais amplas e dispendiosas. No entanto, várias investigações, mesmo favorecendo a profundidade em troca da amplitude, apresentam relevantes conclusões. Souza (2013) ressaltou que o livro didático é um apoio favorável à interação entre universos escolares, valorizado pelos participantes como instrumento de trabalho e organização dos estudos. Silva (2013), por sua vez, verificou junto a professores que considerava esta política pública relevante para a melhoria da qualidade, conquanto lamentassem a pouca participação do docente na seleção das obras, percebida por ele como desvalorização profissional. No que tange aos *tablets,* Escalante (2013) constatou que o seu uso, basicamente como livro digital, pode converter-se em valioso instrumento. Em contraste, Ferreira e Gomes (2010), ao avaliarem um projeto de implantação de *tablets*, retrataram a escola como um arquipélago de setores burocraticamente pouco comunicantes entre si. Assim, o efeito de novidade dos equipamentos não se integrou à biblioteca, que deles só tomou conhecimento epidermicamente, e levou a distorções, como a substituição da leitura dos livros impressos pelo computador e a consulta indiscriminada a certos sítios para os trabalhos escolares, como se contivessem verdades absolutas.

NA INTIMIDADE DA ESCOLA

Não há dúvida de que, na burocracia dos sistemas de ensino, a educação se realiza na escola e em particular em cada sala de aula. Daí a metáfora das camadas da cebola. Envolta por camadas correspondentes ao contexto social, o que é pensado e estabelecido nas áreas mais abrangentes precisa percorrer longo caminho, ser filtrado por várias instâncias até chegar ao âmago da cebola. Também no ensino médio, muito se descobre ao descascá-la.

Os indicadores agregados das escolas geram taxas mais abrangentes, de alta visibilidade, como a reprovação e o abandono. Gomes (1999) constatou que o último superava o primeiro, sugerindo que o estudante com mais idade saísse antes da reprovação. Cruzou então a taxa de reprovação com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, tendo verificado que a primeira não tinha a ver com os segundos: como se fosse tocada uma música e dançado outra, havia tanto Unidades de alta reprovação e baixo rendimento discente quanto o contrário. Ou seja, mesmo com as limitações dos testes padronizados, ressaltava-se a subjetividade das avaliações dos professores, pois muitos reprovados passariam no Saeb e numerosos aprovados não o conseguiriam. Uma pergunta era que os professores em certos locais "aprendiam não ser politicamente correto" reprovar tantos alunos. Quinze anos depois, Silva et al. (2016) constataram que a repetência, declinante em média, voltou a aumentar, assinalando mais uma vez a pedagogia da repetência. Em contraste, o abandono diminuiu sobretudo nas Unidades de menor desenvolvimento relativo, sugerindo que os programas sociais de transferência de renda ensejaram maior tempo de permanência na escola. Ao cruzar outras vezes os dados da reprovação e da avaliação externa, resultados semelhantes foram encontrados, sugerindo que se pôde baixar a reprovação sem cair a qualidade, mas depois se fez o movimento inverso, com grandes perdas humanas, sociais e econômicas.

Ao se tratar de qualidade e de reprovação, importa indagar sobre as dimensões de qualidade usadas. Unindo pesquisas, de modo a compor uma figura, Carvalho e Rezende (2013) examinaram escolas de alta e baixa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, verificando que nas primeiras predominava o preparo para o vestibular, usando a contextualização para enriquecê-lo, ao

passo que as últimas selecionavam conhecimentos úteis à realidade concreta dos alunos, de modo que a contextualização se tornava um prêmio de consolação. Os divisores sociais contribuem, junto com outros fatores, para as limitações do Enem na sua ordem classificatória (ANDRADE; SOIDA, 2015). Por sua vez, estudantes de pré-vestibulares se concentravam não em aprender os conteúdos de modo aprofundado, porém na superficialidade suficiente para se classificarem nos vestibulares. Gottschall (2008) encontrou o atrelamento dos currículos do ensino médio ao que é exigido pelos concursos mais concorridos. Embora o caráter propedêutico não seja obrigatoriamente incompatível com a criatividade, Silva (2006) verificou que os maiores fatores contribuintes para a criatividade dos alunos são incentivos à autoconfiança, interesse na aprendizagem e o estímulo à geração de novas ideias. A avaliação formativa e o apoio de alunos tutores beneficiavam a aprendizagem, apesar do alto número de estudantes por turma e o seu desinteresse. Nesse sentido, professores de estudantes socialmente desfavorecidos idealizam respostas dos discentes e suas famílias, desapontando-se com a realidade (MEIRELES, 2012). Desinteresse, tédio, sensações de fracasso e afastamento físico e psicológico da escola com frequência levam à violência, ainda mais perturbadora para o clima escolar (LIRA, 2016). A falta da pedagogia do diálogo contribui gravemente para esta deterioração do ambiente (FERNANDES, 2006).

Reconhecido obstáculo à criatividade e ao interesse dos alunos é o já mencionado currículo em forma de cômoda, com numerosas disciplinas isoladas. Pimentel (2015) evidencia a sombra do binômio elitismo-enciclopedismo ao longo da história do ensino médio. Um dos acréscimos recentes, o da língua espanhola, revela-se hipocrisia ao nível das escolas. Embora facultativo para os alunos, revelou-se um improviso para atender às burocracias públicas e aos jogos políticos, com uma grande quantidade de docentes sem formação adequada para atender a esta gaveta da cômoda (PALAZZO; PIMENTEL; GOMES, 2014).

Pesquisas revelam o valor pedagógico de atividades complementares ao currículo, seja para o exercício do protagonismo juvenil, seja para a solidariedade (CUNHA, 2009). Se bem que um currículo integrado seja um passo de gigante, Ramos e Petrucci-Rosa (2014) detectaram efeitos nas práticas curriculares, a reconfigurar o lugar da disciplina de química em alguns estabelecimentos. Silva

(2016), por seu lado, nota experiências bem-sucedidas de mudanças curriculares. Primeiro, observa que o velho e o novo não são absolutos ou opostos, mas intercomplementares. Metade dos gestores escolares pesquisados mencionou trabalho coletivo, com o envolvimento de pelo menos dois segmentos, sendo que 80,6% informaram que o trabalho com projetos ocorria no contraturno. Contudo, a mudança não se fazia com facilidade: mais da metade dos gestores assinalou a indisponibilidade dos profissionais como maior obstáculo, seguido pelo espaço físico e a própria formação dos professores. Em contraponto, os resultados também foram favoráveis, à maior integração entre alunos e destes com docentes e maior participação, interesse e curiosidade dos discentes, alguns dos quais, pelas informações recebidas, regressaram à escola.

Aos obstáculos acima identificados, Mozena e Ostermann (2014), em revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade nas ciências da natureza e aos obstáculos encontrados para ministrar aulas destas disciplinas, afirmam o seguinte: em que pesem as posições favoráveis, alguns dos principais óbices são: a falta de entrosamento e apoio entre direção, coordenação e professores, falta de equipe pedagógica, formação docente inicial e continuada não consentânea, organização tradicional dos currículos e dos livros didáticos, que reforçam a compartimentação. Metodologicamente, destaca-se a ênfase aos conteúdos e não aos processos educacionais, ligados, claro, à função propedêutica. A interdisciplinaridade com frequência é vista como prática menos legítima, isto é, um "refresco", tanto por docentes quanto estudantes. Em face dos alunos, formados na tradicional relação turma-disciplina-professor, com frequência apresentam desinteresse e indisciplina, por não serem "aulas formais". Estas podem oferecer "respostas prontas', ao contrário das atividades. Paradoxalmente, apesar destas resistências, Dayrrell e Jesus (2016) constataram que alunos de várias capitais não negaram o valor da escola, porém a consideraram "enjoativa" e maçante. Os professores, carentes de motivação, faziam a "matéria chata". Ao contrário de expectativas estigmatizantes, as famílias dos jovens pobres não eram frequentemente desestruturadas, mas, ao contrário, davam apoio aos estudantes, em especial as mães. Em outros termos, olhando esta área do mosaico, é possível verificar que a escola tal como é resulta no desinteresse dos seus discentes. Eles não a querem, todavia, inovações como a interdisciplinaridade sofrem resistências,

pois quebram os moldes em que se enquadravam. É contradição usual com o novo: o existente é ruim, embora amedronte transformá-lo, criando alternativas que não gozam da legitimidade e segurança do antigo.

Importante chave destas contradições é o papel passivo atribuído aos estudantes e à pedagogia monológica, há tanto tempo abordados por Freire (2014). A criatividade, considerada característica capaz de desenvolver o potencial do indivíduo, depende em grande parte de atitudes e comportamentos dos professores, assim remetendo à sua formação inicial e continuada (ALMEIDA, 2007; MARCHIORE, 2008; OTAVIANO, 2009; BONFANTE, 2014). Protagonismo, subjetividade, diálogo, currículo significativo não rimam com o modelo frontal de transmissão de conteúdos. Entretanto, o caráter propedêutivo do ensino médio, alvo de aspirações e expectativas sociais, rema continuamente contra esta correnteza, assim gerando contradições. Daí a necessidade de rever a formação do magistério com o reforço do uso da criatividade. A nosso ver, mudança necessária, mas não suficiente, pois a instituição escolar precisa de outras mudanças estruturais.

A gestão escolar nelas se inclui. Esta tem relevância em especial na construção do projeto pedagógico e na motivação dos professores. Pesquisas de casos específicos verificaram que os docentes esperam comportamentos no sentido de motivá-los. Em contraste, gestores não associam a motivação dos professores às suas ações (VAZ, 2010). As sugestões decorrentes se dirigiram aos gestores, no sentido de tirar o maior proveito do diálogo, buscando alternativas de melhor uso do tempo de coordenação coletiva e do auxílio preventivo aos professores, por meio de um planejamento de atividades capazes de motivar tanto docentes quanto discentes.

Um processo central da gestão é o projeto pedagógico, como base para ajudar a explicar, compreender e superar os problemas da escola na sua identidade. Um exemplo se encontra na educação profissional, concomitante ou subsequente ao ensino médio. Docentes tendem a entender que ela não se reduz à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a construção de princípios e valores, como a criticidade (MENEZES, 2013). Em oposição, o projeto e os planos de ensino não orientam neste sentido, o que os remete às necessidades e exigências do trabalho, enquanto este requer formação ética, criatividade e outras características, em

descompasso com a escola (GOMES, 2015; 2016).

Em situações de crise, aborrecimento dos alunos e estresse dos professores expressam as contradições em curso. Canova (2008) utilizou a Escala de Estresse no Trabalho e o Inventário de Perfis dos Valores Organizacionais com uma amostra de professores. A análise fatorial para Estresse apontou estressores relativos à escola e às políticas da Secretaria de Educação. A regressão múltipla sugeriu que, quanto mais o professor percebe valores organizacionais de Autonomia e Bem-Estar e de Ética e Preocupação com a Coletividade, menos relata estresse ocupacional. Nakao (2016), por seu lado, abordou o elevado número de afastamentos justificados dos docentes da sala de aula, por problemas de ordem psicológica e emocional, como depressão, síndrome do pânico e outras fobias. Os resultados apontam que a falta de um trabalho institucional de escuta e de capacitação, associada à falta de valorização, fragiliza os educadores ao ponto de os tornar incapacitados e despreparados para o enfrentamento de um cotidiano escolar complexo e permeado pela falta de logística.

CONCLUSÃO: O GERAL E O ESPECÍFICO

Ao analisar o patinho feio, encontramos problemas gerais da educação brasileira, da educação básica e, especificamente, do ensino médio. O quadro 2 indica seu conjunto, com as sombras do antigo a projetar-se sobre a crisálida, em que a futura borboleta faz ingentes esforços para sair e voar. A bem da verdade, em certos casos a borboleta não consegue passar pelo duro rito e morre.

Monotonamente e sem surpresa, os problemas da educação básica, quiçá da educação toda, se repetem, com manifestações específicas, no ensino médio. Se este faz parte da mesma sociedade e educação, não se poderia esperar diferente. Ele é parte, porém, parte específica, dentro do todo, em quadros histórico-sociais em que a mudança se arrasta lentamente, numa composição entre o arcaico e a inovação, como na mencionada metáfora do vinho novo em odre velho. Desse modo, a resolução dos problemas do ensino médio depende de questões estruturais, transversais a toda a educação básica. Superar problemas numa etapa não significa vencer problemas na outra.

Quadro 2 – Um resumo dos mais relevantes problemas abordados

PROBLEMAS	EDUCAÇÃO BÁSICA	ENSINO MÉDIO
Exclusão social e educacional em interação reforçadora	X	X
Escola em declínio como instituição	X	X
Transição demográfica: caminho para envelhecimento	X	X
Currículos socioculturalmente seletivos, distantes da unidade do conhecimento	X	X
Precariedade do pessoal, instalações e equipamentos. Fingimento da concretização de planos, programas e projetos	X	X
Financiamento inadequado e dados opacos	X	X
Reformas educacionais reformadas pelas escolas	X	X

Fonte: Elaborado pelos autores.

As exclusões social e educacional formam uma via de mão dupla e, como nas teorias, se reforçam mutuamente, de modo ostensivo ou dissimulado. Quanto maior o acesso, mais as nuanças das desigualdades emergem e se disfarçam: são os múltiplos e interseccionados divisores sociais, é a corrida inflacionária a requerer cada vez mais voltas para atingir a suposta "chegada", é o credencialismo, é a precarização do que seria democrático, e a destinação da escola mais pobre para os mais pobres – ou a falta dela. Assim, a parceria exclusão social-educacional tem constituído formidável trincheira a defender-se do jovem, da igualdade, do novo.

O mundo se transforma. A escola busca conviver com a sua perda de prestígio e legitimidade. Do jeito que é, representa alvo da aversão de adolescentes e jovens, quando não de crianças. As violências irrompem em grande parte a partir do mal-estar. Estudantes concordam com o valor da educação, mas a escola é para eles insatisfatória. Como seria a escola de que precisamos?

Os jovens, pela dinâmica demográfica, precisam preparar-se para carregar nos ombros um ônus cada vez maior de gerações (duas, três?). Sua previdência social tem perspectivas de se tornar ainda menos favorável que hoje. Em geral, ignora-se isso, desperdiça-se o tempo, empurram-se os problemas. É tudo tão

apressado, numa multidão de "urgências", que nada é urgente.

Quando o acesso, a qualidade e a democratização avançam, entra em ação uma outra trincheira: a precarização educacional, como de outros serviços que respondem a indeclináveis direitos sociais. Se as creches se tornam progressivamente obrigatórias, facilmente bandeiras eleitorais as multiplicam e as transformam em depósitos de crianças.

Quando o ensino fundamental quase se universaliza, se retém a maior parte das disparidades sociais e regionais. O número de alunos se reduz, os recursos aumentam por um período, todavia, não se muda a qualidade nem se supera a pedagogia da repetência, porque esta é uma tradição da falta de qualidade. Se o ensino médio se torna obrigatório, improvisam-se salas, professores, aumenta-se o número de alunos por turma e professor, de modo que ele se torne ralo, tão ralo que minimize seus efeitos. Se a educação superior se torna alvo desejável para uns e grande oportunidade de negócios para poucos, basta aplicar a economia de escala e vender amplas facilidades. Para o eleitor, os pais e os estudantes se firmam transações de belas lebres, que se tornam propaganda enganosa a ocultar por trás do lenço do mágico os verdadeiros gatos a serem vendidos quer por valores simbólicos, quer por preços concretos. Entretanto, na "quantifrenia" contemporânea, os indicadores mudam e as metas podem ser atingidas ou ultrapassadas. A quantidade reitera a ilusão da mudança, quando não se verifica a qualidade, assim justificando a expressão "por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento".

Enquanto os "moinhos de gastar gente" (RIBEIRO, 1995) atualizam suas sucessivas versões, produzimos ondas e ondas de excluídos: quem não trabalha nem estuda; quem permanece analfabeto funcional; quem sequer completa o ensino fundamental; quem atinge o ensino médio, porém não sai preparado para o trabalho ou para a educação superior; quem chega à educação superior e, depois, descobre que o seu diploma não dá acesso aos trabalhos que desejava (depois descobre que levou um gato, em vez de lebre). Que ofereceremos a estes cidadãos, sujeitos de direitos humanos e sociais, para assegurarem dignidade e caminhar sobre os próprios pés? Ou a sua autonomia é de alto risco? Desejamos manter a estratificação como uma mancha de óleo em um tonel cheio de água?

Neste jogo, entram as mãos supostamente invisíveis dos mercados. Os

mercados tratam de administrar a escassez e gerar lucros, não promovem necessariamente, a justiça e a dignidade fundante dos seres humanos. Interessam-lhes primordialmente a competitividade e o oferecimento dos "serviços" pelo menor custo e pelo mais alto preço, a fim de elevar os lucros. Embora o Estado esteja cheio de defeitos, afinal está inscrito na estrutura social, as forças dos mercados constituem poderosos fatores de concentração e precarização educacional (ESTÊVÃO, 2012).

Os currículos buscam formalmente a democratização. Contudo, mantêm-se onerosos e sem significado até para os herdeiros do capital cultural. Constituem-se problema básico do ensino médio; a mudança do professor de turma para o de disciplina marca a descontinuidade do sexto ano do ensino fundamental e segue até o fim da educação básica. Pelo rompimento jorra elevado número de alunos excluídos. No ensino médio luta-se para que os currículos contribuam à democratização, Para isso, suavizam as divisórias e se retarda a separação, o que as pesquisas consideram ter efeito democratizante (GOMES, 2015). Então, será melhor a explícita divisão em preparatório ou profissionalizante?

Parte disto é a reforma das reformas. Tradições, rotinas, interesses se mantêm com fervor. O fato jurídico é contrastado pelo fato social. Este se impõe e, como água em movimento, busca os seus caminhos para escorrer e até arrastar o que tiver pela frente. Como, então, efetuar reformas para se fazerem realidade? O dinheiro, ou a falta dele, é apontado como vilão. Com efeito, ele é escasso, mas por isso mesmo precisa ser melhor aproveitado. Nos seus labirintos, falta a ele chegar à escola e aumentar a transparência, entretanto, este é o grande reino dos segredos. Meios efetivos não faltam, boas práticas adequáveis à nossa realidade espalham-se pelo mundo.

A Unesco (2003) alcançou o consenso da questão de os objetivos e funções do ensino médio serem redefinidos para o século XXI. Não houve mais nenhum documento posterior desta ordem, nem precisava. Aduziu que os países devem manter seu compromisso em favor do ensino médio de massa, como exigência mínima em termos de política e de oferta educacional. O compromisso em favor do acesso universal a este nível educacional precisa ser mantido, assim como os esforços para a sua democratização. Em coerência, impõe-se a necessidade de atender, com alternativas concretas, àqueles que nem ingressam no ensino médio

e os que abandonam a escolaridade antes ou durante este nível. Reitera-se que o ensino médio tem como finalidade o preparo para a vida, a realidade do século XXI. Para isso, deve tomar em consideração os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, assim como sua interdependência da educação geral. Mais ainda, o ensino médio, inclusive a educação profissional, precisa corresponder não apenas às necessidades da sociedade, em termos de trabalhadores, mas também às exigências do desenvolvimento e às aspirações dos indivíduos.

Tais compromissos foram reiterados e ampliados para o horizonte de 2030, pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2017, p. 7ss.), no sentido de "garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos", assim obtendo resultados relevantes de aprendizagem, no quadro da inclusividade e equitatividade (Objetivo 4.1). Dois outros objetivos são em especial pertinentes: 4.3) "Assegurar a igualdade de acesso a todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade..."; 4.4) "Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo".

Quão longe estamos destas recomendações, para não torná-las simples miragens no deserto de tempo e espaço! Que medidas não só foram enunciadas enfaticamente, mas encarnaram na realidade, com o sentido de regularizar o fluxo de alunos, alargar o acesso, elevar a qualidade e derrubar os divisores sociais? Não faltam agenda ou orientação.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coords.). **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALMEIDA, J. M. O. **O ensino médio e as práticas docentes adotadas para expressão e desenvolvimento da criatividade**. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/865/1/Texto%20 Completo.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ANDRADE, E. ; SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estudos Econômicos**, v. 45, n.2, p. 253-286, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612015000200253> Acesso em 19 abr. 2017.

AUR, B. A. A integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: Unesco, 2010. p. 11-90.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARRÈRE, A. **L'Éducation buissonniére**: quand les adolescents se forment par eux mêmes. Paris: Armand Colin, 2011.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and Control**: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul, 1977, v. 3.

BONFANTE, K. **Barreiras à criatividade pessoal e bem-estar em estudantes do ensino médio e do ensino médio integrado de escolas públicas do Distrito Federal**. 2014, 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1835/1/Karine%20Bonfante.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 5 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 12 ago. 1971. (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.424,** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 4 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 38,** de 15 de outubro de 2003. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Conselho Deliberativo, 2003. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf> Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.494,** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.947,** de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de junho de 2004, e n.11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n, 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2015. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estimativa do investimento público direto em educação por estudante, com valores atualizados para 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)**: e a proporção do investimento público por estudante da educação superior sobre o investimento público por estudante da educação básica, por nível de ensino - Brasil 2000-2014. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASLAVSKY, C. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90**. Brasília: Unesco, 2001.

BRUNSSON, N. **The consequences of decision-making**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

CANOVA, K. R. **Estresse ocupacional e os valores organizacionais***:* a percepção dos professores de ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2008, 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1908/1/Texto%20completo%20Karla%20Canova%20-%202008.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CARVALHO, R.; REZENDE, F. Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

CAVALCANTE, A. Ensino público: gratuito, em termos – Custos indiretos do ensino médio para os alunos das escolas públicas do Distrito Federal. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 113-122, jul. 2002.

CEPAL; UNESCO. **Invertir mejor para invertir más**: Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago do Chile: NNUU, 2005.

CHAUVEL, L.; SCHRÖDER, M. Comparing welfare regime changes: living standards and the unequal life chances of different age cohorts. **Econstor, LIS Working Paper Series**, n. 50, 2008. Disponível em: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/95506/1/781243548.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

CUNHA, M. M. F. da. **Atividades complementares e valores**: percepção de estudantes do ensino médio. 2009, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília. 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/938/1/Texto%20completo%20Maria%20Margarida%20-%202009.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

DAYRELL, J. J. R. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: Unesco - Representação no Brasil; Faber-Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

DUBET, F. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

DURU-BELLAT, M. **L'inflation scolaire**: les désillusions de la méritocratie. Paris: Seuil, 2006.

ESCALANTE, S. B. de O. **O uso do tablet como recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem**: a percepção de jovens e professores do ensino médio. 2013. 34 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/1986/2/SimoneBordallodeOliveiraEscalanteDissertacaoparcial2013.pdf> Acesso em: 19 abr. 2017.

ESTÊVÃO, C. **Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados**. Porto: Porto Ed., 2012.

FERNANDES, K. T. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/837/1/Katia%20Tomaz.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2017.

FERREIRA, L. ; GOMES, C. A. A escola como arquipélago: estudo de caso sobre o uso das TIC's e da biblioteca. **Agenda Social**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 2, p. 24-43, maio/ago. 2010.

FILMUS, D. **Estado, sociedad y Educación em la Argentina de fin de siglo**: proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel, 1996.

FILMUS, D. et al. **Ensino médio**: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente. Brasília: Unesco, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, Graal, Grupo R, 2014.

FRIGERIO, G. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? In: UNESCO Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América. Latina y el Caribe. **Educação na América Latina**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO; OREALC, 2002, p.193-214.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio**: ciência cultura e trabalho. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Collin, 1991.

GIOL, F. Lectures contemporaines de la crise en éducation. Paris: L'Harmattan. 2009. In: FORGET, S. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 37, n.3, p. 652–653. 2011. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n3-rse0491/1014773ar.pdf> Acesso em: 19 abr. 2017.

GOLGHER, A. **Diálogos com o ensino médio 2**: o ensino médio no Brasil visto a partir do modelo Profluxo e outros indicadores demográficos. Belo Horizonte: UFMG; Cedeplar, 2010.

GOMES, C. A. **Quanto custa a expansão do ensino médio?** Brasília: Unesco, 1998.

GOMES, C. A. Sucesso e fracasso no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, 1999.

GOMES, C. A. **Panorama mundial da educação profissional**: desafios e respostas. Brasília: Senai/DN, 2015.

GOMES, C. A. **Diálogos com quem faz**. Brasília: Senai/DN, 2016.

GOMES, C. A. et al. **O ensino médio**: a história do patinho feio recontada. Brasília: Universa ; Unesco, 2000.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B; ASSUNÇÃO, I. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan. /dez. 2004.

GOMES, C. A; COELHO, S. R. S. ; LIMA, L. C. A. Ser ou não ser estudante de educação de adultos no Brasil: eis a questão? **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, México, v. 39, n. 2, jul./dez. 2017.

GOMES, C. A. ; MORGADO, P. Financiamento do ensino médio: transparência ou opacidade? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 223-240, abr./jun. 2007.

GOMES, C. A. et al. O enigma das juventudes. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 34-47, 2008.

GOMES, C. A. et al ;.Ensino médio: decifra-me ou te devoro. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 37, p. 49-60, 2011.

GOTTSCHALL, L. M. **A influência do programa de avaliação seriada-PAS/UNB no ensino médio:** o caso da matemática. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/880/1/Texto%20completo.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

GLÉVAREC, H. **La culture de la chambre**: préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familiar. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

JACINTO, C. Estratégias de formação para o trabalho na América Latina. In: REGATTIERI, M; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: Unesco, 2010. p. 152-266.

LEWIN, K. ; CAILLODS, F. **Financing secondary education in developing countries**: strategies for sustainable growth. Paris: Unesco Publishing, International Institute for Educational Planning, 2001.

LIMA, L. C. A. ; COELHO, S. R. S ; GOMES, C. A. Educação obrigatória até 17 anos: o que fazer com o ensino médio? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 70-89, set./dez. 2015.

LIMA, L. C. A.; GOMES, C. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, 2013.

LIRA, A. **Indisciplina e violências**: como alunos adolescentes veem seus professores. 2016, 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2108>. Acesso em: 4 set. 2017.

MACIEL, A. ; JACOMELI, M. ; BRASILEIRO, T. Fundamentos da educação integral politécnica. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017.

GOMES, C. A. ; MORGADO, P. C. C. R. Financiamento do ensino médio: transparência ou opacidade? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 223-240, abr./jun. 2007.

MALDI, R. M. N.; GOMES, C. A. O financiamento do ensino médio público ao nível escolar: o patinho feio ainda à espera de se tornar cisne. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 314-332, jul./set. 2003.

MARCHIORE, L. de W. O. A. **Motivação para aprender e barreiras à criatividade pessoal em alunos do ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/917/1/Texto%20completo%20Lara%20de%20Windson%202008.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MEIRELES, V. A. de S. **O trabalho docente na perspectiva da análise das práticas profissionais**. 2012, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/756/1/Vivianne%20Araujo%20de%20Sampaio%20Meireles.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MENEZES, S. R. S**. A atuação do professor na educação profissional técnica de nível médio**: implicações na formação integral do aluno. 2013, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/760/1/Sandra%20Regina%20dos%20Santos%20Menezes.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no Ensino das ciências da natureza. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 185-206, 2014.

NAKAO, A. R. L. M. **Alegrias e tristezas nas interações escolares**: um estudo entre a ética de Espinosa e o interacionismo de Vygotsky. 2016, 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2088/2/AmeliaRosaLeiteMouraNakaoDissertacao2016.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

NERI, M. et al. **Tempo de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/IPRE/CPS, 2009.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

OTAVIANO, A. B. N. **Percepção de alunos do ensino médio quanto ao estímulo à criatividade por seus professores e motivação em matemática**. 2009, 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/942/1/Alessandra_Barbosa_Nunes_Otaviano.pdf > Acesso em: 19 abr. 2017.

PALAZZO, J. ; PIMENTEL, G. ; GOMES, C. A. Nem tudo o que reluz é ouro: um caso de mudança curricular no ensino médio. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 705-732, set. 2014.

PEUGNY, C. **O destino vem do berço?** Desigualdades e reprodução social. Campinas: Papirus, 2014.

PIMENTEL, G. S. R. **Ensino médio**: contradições conceituais. Curitiba: CRV, 2015.

PINTO, J. M. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, educação e saúde**, v. 2, n. 1, p. 135-152, 2004.

PINTO, J. M. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jul. 2015.

POSTMAN, N. **The disappearance of childhood**. 2. ed. Nova Iorque: Vintage, 1994.

RAMOS, T. ; PETRUCCI-ROSA, M. Entre táticas e consumos de propostas curriculares no cotidiano escolar: um laboratório de química e uma sala de projetos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 359-376, 2014.

REGATTIERI, M. ; CASTRO, J. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: Unesco, 2010.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, M. J. ; GOMES, C. A. Quanto custará o novo ensino médio? Constribuição de um estudo de caso no Distrito Federal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 397-414, out./dez. 2001.

SILVA, E. A. **Avaliação formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/838/1/Elaine%20%20Dissertacao.pdf> Acesso em: 17 abr. 2017

SILVA, C. F. **A política pública do livro didático na percepção de professores do ensino médio e suas implicações no processo de (des)qualificação do trabalho docente**. 2013, 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/759/1/Carlos%20Francisco%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 19 abr. 2017.

SILVA, M. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 91-110, 2016.

SILVA, P. et al. Sobre o sucesso e o fracasso no ensino médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, abr./jun. 2016.

SIMMEL, G. et al. **El extranjero**: sociología del extraño. Madri: Sequitur, 2012.

SOUZA, E. M. **O livro didático e o processo de aprendizagem**: o contexto de uma política pública para o ensino médio. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/726/1/Edmilson%20Medeiros%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 19 abr. 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>. Acesso em: 24 ago. 2017.

TODD, E. **Où sommes-nous?** Une esquisse de l'histoire humaine. Paris: Seuil, 2017.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: Unesco, 2003.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Brasília: Unesco, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

VASCONCELOS, I. C. O. de ; GOMES, C. A. da C. Juventudes: importância estratégica e vulnerabilidade. **Revista Querubim**, Niterói, v. 2, n. 29, p. 32-126, 2016.

VAZ, A. C. **O papel da gestão na motivação profissional dos docentes**. 2010, 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/673/1/Andrea%20Cristina%20Vaz.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: evolução de ideias, propostas e perspectivas

Célio da Cunha[7]

O objetivo do presente texto é apresentar de forma sintética a evolução das ideias norteadoras do ensino médio no Brasil, desde o tempo da pedagogia dos jesuítas até a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), que estabeleceu as novas diretrizes para essa etapa da educação básica. O clareamento das concepções vigentes ao longo da história educacional do país pode contribuir para colher as lições da história, sedimentar rumos e imprimir maior consistência às políticas de educação que nortearão a implementação da lei referida. Ademais, como salientou Émile Durkheim, "somente pelo estudo cuidadoso do passado é que podemos conseguir antecipar o futuro e entender o presente e, portanto, que a melhor das escolas pedagógicas está na história do ensino" (DURKHEIM, 1995, p. 17). Não é outra a posição de um dos formuladores da nova história ao sublinhar que "o presente tem sido até agora, a vítima voluntária do passado; chegou o momento de se voltar para o passado e explorá-lo no interesse do progresso" (ROBINSON, 2011, p. 532-533).

Assim sendo, iniciando o movimento de ideias a partir da chegada dos

7 Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília. Contato: celio.cunha226@gmail.com

jesuítas ao Brasil com o primeiro governador, Tomé de Souza, importa, visando uma compreensão mais abrangente das primeiras marcas da educação no Brasil, contextualizar as grandes mudanças e transformações que ocorreram na Europa à época do começo da educação no Brasil, nos séculos XV e XVI, que assinalam o início da chamada Idade Moderna.

Ao tempo do desembarque dos primeiros jesuítas no Brasil (1549) a Europa atravessava uma fase de grandes mudanças e transformações. Já tinha chegado o "Outono da Idade Média", para lembrar o título da obra clássica de Huizinga.[8] Como bem escreveu Cambi, com a Modernidade prepara-se o declínio e depois o desaparecimento daquela sociedade de ordens que havia sido a Idade Média, tendencialmente imodificável nas suas crenças e modos de vida. O modelo feudal cede lugar ao sistema capitalista centrado no cálculo econômico, liderado por uma burguesia que nasce nas cidades e patrocina uma nova concepção de mundo, laica e racionalista, ligando o homem à história e libertando-o de uma visão religiosa do mundo (CAMBI, 1999, p. 198).

Entre os vários acontecimentos que marcam a entrada do mundo na Idade Moderna, entre eles, as grandes navegações, a descoberta da América, a invenção da imprensa, a bússola, a pólvora, a Renascença, a Reforma e a Contrarreforma, sublinha-se a importância destes dois últimos para os primeiros tempos de educação no Brasil. Com a Reforma, seguindo-se extraordinária expansão das doutrinas de Lutero e Calvino para vários países da Europa, a Igreja começou

> [...]a temer que o império do mundo lhe fosse escapar definitivamente. Foi então que, para conter a heresia e rechaçá-la melhor, se possível, Inácio de Loyola teve a ideia de levantar uma milícia religiosa de um gênero totalmente novo. Entendeu ele que haviam passado os tempos em que era possível governar as almas desde um claustro (DURKHEIM, 1995, p. 217).

E assim nasceu a Ordem dos Jesuítas, oficializada pelo Papa em 1542. Para atingir os objetivos do Concílio de Trento (1542-1565), uma nova estratégia se impunha: "era preciso estar próximo aos indivíduos, para poder exercer sobre eles uma ação que pudesse acomodar-se com a diversidade das mentes

8 HUIZINGA, J. O outono da Idade Média. S.Paulo: cosac-Naify, 2010

e dos temperamentos" (DURKHEIM, 1995, p. 217) que estavam surgindo em decorrência da Reforma e de uma nova era em plena ebulição criadora e contestadora.

Com o pluralismo de ideias e de concepções de vida e de mundo que caracterizam o surgimento da Idade Moderna, certamente a educação e a pedagogia haveriam de passar por mudanças profundas. Pode-se mesmo falar numa revolução pedagógica no século XVI. "Trata-se de um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual ele opera uma ruptura consciente..." (CAMBI, 1999, p. 195). Um ciclo histórico que se inicia com a Renascença e se sedimenta com o Iluminismo no século XVIII. Como salienta ainda este historiador das ideias pedagógicas,

> [...]Será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura, com sua fé no *sapere aude* e na *raison* como *critique*; com sua oposição à metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência e o seu *iter* lógico e experimental (CAMBI, 1999, p. 198).

Todavia, a pedagogia da Contrarreforma, a que veio para Brasil com os jesuítas, será outra. E, justamente, chamou a atenção Durkheim (1995), por ir contra a evolução escolar, "os jesuítas tiveram contra si todos os grandes poderes do Estado, clero, Universidades e Parlamento, e ainda assim superaram todos os obstáculos erguidos em seu caminho" (DURKHEIM, 1995, p. 220). Por isso mesmo, a Ordem dos Jesuítas converteu-se num dos atores mais importantes da Contrarreforma. Nesse sentido, pode-se perguntar se a educação no Brasil começou na contramão da história? A resposta é difícil e complexa. Fernando de Azevedo, que estudou em escolas jesuíticas, mesmo reconhecendo os méritos da presença por mais de dois séculos da Ordem dos Jesuítas na educação brasileira, observou que o livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa nessa época, teriam sem dúvida alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase que exclusivamente limitada às letras (AZEVEDO, 1964).

Desse modo, se por um lado é justo reconhecer a inegável contribuição dos

jesuítas, por outro, a afirmação de Fernando de Azevedo é imprescindível para subsidiar a reflexão a propósito do legado para a educação no Brasil. No âmbito do escopo do presente texto, é oportuno registrar que ao serem expulsos, em 1759, os jesuítas deixaram 17 colégios e seminários e várias escolas de ler e escrever. É certo que essas escolas atendiam a uma pequena elite. Delas estavam excluídos as mulheres, os negros e os indígenas. O foco principal era a juventude, pois, como registrou Durkheim, a Ordem dos Jesuítas, para atingir o fim proposto, percebeu que "não bastava pregar, confessar, catequizar, e que a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas" (DURKHEIM, 1995, p. 219).

O currículo dos colégios jesuíticos seguia a orientação do plano de ensino da Ordem (*Ratio Studiorum*) que, apesar de sua aprovação ter ocorrido em 1599, desde os primórdios da Ordem vinha sendo elaborado. Em termos filosóficos e doutrinários seus fundamentos centrais foram extraídos, segundo Leonel Franca, de Santo Tomás de Aquino, escolhido para Doutor próprio da Ordem (FRANCA, 1952, p. 34). Por isso, a *Summa Theologica* era usada como livro texto. O currículo contemplava o ensino das seguintes disciplinas: Retórica, Humanidades (Latim e Grego) e Gramática. No Brasil foi acrescentado o Tupi-Guarani. Como sintetizou o Padre Leonel Franca, o ideal educativo dos jesuítas visava a realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos (p. 78). Na concepção da *Ratio* o curso secundário deve ser essencialmente humanista, pendente mais para a arte do que para a ciência, pois os conhecimentos positivos da geografia ou da física poderiam ficar antiquados em poucos anos (p. 83).

As mudanças no campo da educação são, via de regra, lentas. Mesmo considerando a queda de Constantinopla, em 1453, como o ano mais aceito para o início da Idade Moderna, as implicações pedagógicas da nova era não serão imediatas. Como anotou Larroyo, na época da Contrarreforma, a educação ainda se movia nas trilhas do passado. Todavia, o século XVII sacode a Europa com um forte movimento intelectual. A ciência dos antigos começa a ser superada com novas e reestruturantes descobertas. É a época do realismo pedagógico. Assim como a ciência natural se constrói sobre a experiência direta da Natureza, a nova pedagogia se propõe a partir das próprias coisas (LARROYO, 1970, p. 405). Entre os pensadores que iluminam as mudanças, destacam-se Bacon e Descartes

no campo da filosofia, Ratke e Comenius na área da educação. O racionalismo de Descartes e o empirismo de Bacon inauguram uma nova e revolucionária etapa da pesquisa científica.

O Brasil, pela própria natureza e fins da pedagogia jesuítica, ficou à margem desse processo. É certo que o Marquês de Pombal, expulsando os jesuítas em 1759, tentou inserir Portugal no circuito das ideias e mudanças que caracterizavam a Idade Moderna (de 1453, com a queda de Constantinopla, até a Revolução Francesa, em 1789). A reforma que efetuou na Universidade de Coimbra, modernizando-a e renovando métodos e currículos, pode ser vista como exemplo dos rumos que tentou imprimir à nação portuguesa e suas colônias. Com a morte de D. José I, em 1777, cujos sucessores não tinham nenhum apreço por seus atos e ideias, Pombal foi posto à margem, com a consequente interrupção das políticas públicas que haviam norteado Portugal durante a sua permanência como Primeiro Ministro.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira entrou numa fase de retrocesso com a política das aulas régias avulsas, distante do ideal iluminista do século XVIII. Só com a transferência da sede do Reino, o panorama da educação nacional começa a se alterar. É certo que os Inconfidentes de Minas, alguns dos quais tinham estudado na Universidade de Coimbra, reformada por Pombal, chegaram a imaginar uma universidade como a de Coimbra, em Vila Rica, ideia que não avançou devido ao fracasso da Conjuração Mineira. O que avançou no marco das ideias iluministas foi a criação do Seminário de Olinda pelo bispo Azeredo Coutinho, em 1798. Apesar de suas posições a favor da escravidão, Azeredo Coutinho, formado na Coimbra reformada por Pombal, estava em sintonia com as mudanças econômicas da época, condição intelectual que influencia a concepção pedagógica do Seminário, mediante a ênfase ao ensino das ciências e línguas modernas. Como asseverou Fernando de Azevedo, ao lado de matérias do currículo tradicional, como a gramática, retórica, o latim e a poética, foram incluídas o ensino da língua francesa, da física, geometria, história natural e desenho (AZEVEDO, 1964, p. 558). Segundo Gilberto Freire, tornava-se necessário que o novo currículo estivesse à altura das necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial exigia formação técnica mais apurada (FREIRE, 1977).

Nesse sentido, de acordo com Alves, os novos conteúdos do plano de estudos distanciavam o Seminário da filosofia escolástica que orientava a pedagogia jesuítica (ALVES, 2000, p. 73). Em síntese, o Seminário de Azeredo Coutinho tornou-se foco de irradiação das ideias liberais, exercendo forte influência em toda uma geração de jovens, inclusive nos fundamentos da Revolução Pernambucana de 1817. Acrescente-se que as ideias educacionais de Azeredo Coutinho não se circunscreveram somente ao Seminário de Olinda, pois foi ele que instituiu, com o mesmo espírito, o Colégio Nossa Senhora da Glória para as meninas de casa grande e de sobrados (AZEVEDO, 1964, p. 559).

Com a chegada da Família Real, seguida que foi por inúmeras iniciativas e realizações culturais, educacionais e científicas de D. João VI, novos horizontes se abriram para a cultura nacional. Criou cursos superiores, cursos técnicos, academia de artes, aulas de economia, agricultura, química e várias outras realizações motivadas por necessidades práticas imediatas. Pode-se dizer que foi uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial (AZEVEDO, 1964, p. 563).

O Brasil como sede do Reino e com a presença de D. João VI, contribuiu para inserir o país no conjunto das ideias impulsionadoras do Iluminismo e da Revolução Francesa e, certamente, para se libertar da condição colonial. Com a proclamação da Independência e a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823, imaginou-se que uma nova política educacional sob os impulsos das ideias renovadoras vigentes viesse a se tornar viável (AZEVEDO, 1964, p. 563). Na Constituinte havia estadistas que, como José Bonifácio, acreditavam nessa possibilidade. Tinha consciência que para melhorar progressivamente os governos, era imprescindível que as diversas classes da nação se instruíssem e se moralizassem em razão inversa desde a nobreza até a plebe, pois as ciências e as letras no Brasil estavam por terra (SILVA, 1998, p. 175; 189). Chegou mesmo a apresentar à Constituinte, sob a inspiração das luzes de sua época, juntamente com outros parlamentares, projeto para a criação de escolas primárias, ginásios e universidades nas várias regiões do país. Mas a Constituinte foi dissolvida e Bonifácio posto à margem. Bonifácio tinha um projeto abrangente para o Brasil com visão sistêmica. Para ele, a maior corrupção se acha onde a maior pobreza está ao lado da maior riqueza (SILVA, 1998, p. 190).

"Registre-se a impressionante atualidade dessa argumentação. Após a dissolução da Constituinte, Bonifácio sintetizou a oportunidade perdida: a dissolução foi mais que um crime, foi um erro palmar" (SILVA, 1998, p. 217).

Entre as propostas da Constituinte de 1823 e a Constituição outorgada, em 1824, configurou-se uma enorme distância. A inserção de um artigo garantindo instrução primária para os brasileiros, nem de longe correspondia ao rico debate ocorrido durante o pouco tempo de funcionamento da Assembleia.

Nessas idas e vindas da política educacional brasileira, é preciso registrar a promulgação da Lei de 15 de outubro (BRASIL, 1827) pela Assembleia Geral Legislativa que determinou a criação de escolas em todas as localidades do país e, se implantada, poderia ter sido, de acordo com Lauro de Oliveira Lima (1974, p. 78) a Lei Áurea da nossa educação. Mas isso não aconteceu, até porque alguns anos depois seria promulgado o Ato Adicional de 1834, descentralizando a responsabilidade de criar escolas para os estados e municípios. Se ainda hoje existem unidades da Federação que não têm condições de assegurar escolas para todas as crianças e jovens, e até mesmo de não pagar o piso salarial dos professores, não será difícil imaginar os efeitos desse Ato na acumulação histórica dos déficits educacionais do país.

Além disso, o Ato Adicional aprovado em 6 de agosto de 1834, que consagrou as tendências descentralizadoras da época, suprimiu de golpe, observou Fernando de Azevedo, todas as possibilidades de estabelecer a unidade orgânica do sistema em formação que, na melhor das hipóteses (a de estarem as províncias em condições de criá-los), se fragmentaria numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando lado a lado e todos forçosamente incompletos, situação, registre-se, ainda hoje não superada. E continua o autor principal do Manifesto dos Pioneiros, ao governo da União, a quem competia, como centro coordenador e propulsor da política do país se exonerava por essa forma, segundo as expressões de Tavares Bastos, "do principal dos deveres públicos de uma democracia que é o de levar a educação geral e comum a todos os pontos do território" (AZEVEDO, 1964, p. 566).

Em que pese a descontextualização do Ato Adicional, em relação ao ensino secundário, foi a partir dele, lembrou Haidar, "que se efetivaram as primeiras providências tendentes a imprimir alguma organização aos estudos públicos

secundários" (HAIDAR, 1972, p. 22). Vários colégios e liceus foram constituídos em quase todas as unidades da federação. No entanto, nem todos os estados tinham condições. Conforme assinalou Haidar (1972, p. 22). "ao serem criados nada mais eram do que um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício" (HAIDAR, 1972, p. 22).

E era muito frequente, como ainda nos dias atuais, de faltar professores para muitas disciplinas criadas. Todavia, de modo geral, só interessava aos alunos as aulas avulsas referentes às disciplinas exigidas como preparatórios para ingresso nas academias de ensino superior (HAIDAR, 1972, p. 22), o que limitava a dimensão pedagógica e formativa mais ampla dos estudos secundários. Acrescente-se em relação ao magistério, a análise de Pires de Almeida, bastante atual, de que uma das causas principais do insucesso do Ato de 1834 foi o "afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras..." (ALMEIDA, 1989, p. 65). Apesar dessa condição, após o Ato de 1834, surgem as primeiras Escolas Normais, sendo a primeira inaugurada em Niterói (Rio de Janeiro), em 1835, que tinha em seu plano de estudos, além dos conhecimentos de língua portuguesa, aritmética e geografia, a incumbência de ensinar o método Lancaster que se tornara obrigatório a partir da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827). A propósito desse método de aligeiramento, é oportuno registrar que Domingos F. Sarmiento emitiu parecer contrário à sua implantação na Argentina. A partir de Niterói, ocorreu a expansão das Escolas Normais. Na verdade, conforme uma estudiosa do tema:

> [...] em todas as províncias as Escolas Normais tiveram trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870 quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como a liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

A trajetória atribulada e incerta a qual se refere Tanuri foi sempre uma marca na evolução das ideias e das reformas educacionais do país. Poder-se-ia mesmo pensar numa história do aligeiramento da educação no país, com algumas exceções certamente. Ao fundar a primeira Escola Normal, em 1835, o Brasil

estava se colocando no circuito das ideias lançadas pelas luzes do Iluminismo. Porém, ao implementá-la sem as condições mínimas, era previsível a extinção de algumas anos depois.

Também o relatório de Gonçalves Dias, de 1851, sobre a instrução das províncias das regiões Norte e Nordeste apontou inúmeros pontos críticos da educação pública dessa época. Um dos principais males do ensino secundário, frisou, "é o de não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para a carreira médica e jurídica. Os nossos liceus são escolas preparatórias das academias, e escolas más" (DIAS, 1939, p. 502), "sem que, contudo, os consideremos aptos para darem um título de aprovação. Independente disso é defeituoso o método, por não haver simultaneidade alguma no ensino das matérias" (DIAS, 1939, p. 504). E de forma mais contundente afirmou:

> A insuficiência destes estudos, a facilidade de tais exames nas academias, o meio porque sabemos que se pode fazer, são outros tantos obstáculos para que prosperem os liceus. Se alguns deles têm querido introduzir no quadro secundário noções de ciências naturais e exatas, tais como as matemáticas puras, a química, a física, a botânica, a agricultura, a agrimensura, veem definhar esses estudos, porque não são necessários para nenhum grau literário. As duas cadeiras de química e física e a de botânica e agricultura da Bahia, contam com um aluno apenas. (DIAS, 1939, p. 503).

Sublinhe-se a importância da observação de Gonçalves Dias no contexto da evolução dos estudos secundários no Brasil, qual seja a de deixar a um lugar periférico o estudo da matemática e das ciências, cujos efeitos chegaram aos nossos dias. Mais ainda, o fato de apontar que algumas escolas insistiam em disciplinas mais práticas como a agricultura e a agrimensura, revela que alguns liceus tinham consciência para a dimensão profissionalizante do ensino secundário. Salientou ainda que alguns liceus tentaram a oferta de disciplinas para a prática dos escritórios do comércio, que era de utilidade para os filhos dos pais inseridos nesse ramo de atividades, sendo que alguns liceus tiverem de suprimi-las posteriormente.

Um aspecto que chama a atenção no Relatório de Gonçalves Dias foi a sua lucidez quanto ao papel primordial da União no desenvolvimento do ensino. Em matéria de instrução, dizia ele, nada, absolutamente nada se pode esperar das Assembleias Provinciais. Mesmo reconhecendo os limites da centralização, porém

considerando os efeitos da legislação provincial relativa à educação, manifestou o seu pessimismo em relação ao futuro. Somente por uma intervenção direta e continuada do governo central será possível conseguir alguma coisa (DIAS, 1939, p. 500). Mais de 170 anos após o seu Relatório, o impasse da insuficiência de recursos para a educação em muitos estados e alguns milhares de municípios permanece sem solução, aguardando o dia em que a doutrina federativa realmente seja incorporada na condução da política educacional.

Como apropriadamente asseverou Fernando de Azevedo, a descentralização instituída pelo Ato Adicional não permitiu durante um século edificar sobre uma base comum e sólida, a superestrutura do ensino superior geral ou profissional, tampouco reduzir a distância intelectual entre as camadas sociais inferiores e as elites do país. A educação teria de continuar durante todo o século XIX, inorganizada, anárquica e desagregada. Nenhuma articulação entre o ensino primário e secundário, configurando-se dois mundos em direções diferentes (AZEVEDO, 1964, p. 568).

No período do Império não foram muitos os exemplos de escolas secundárias que lograram oferecer ensino de qualidade aceitável. Entre elas destaca-se o Colégio Pedro II, fundado em 1837. Desde sua origem predominou o ensino das humanidades em que pese atenção inicial maior dedicada ao ensino das ciências, história e geografia. Todavia, a partir de 1842, o plano do Colégio sofria a primeira alteração passando as humanidades a ocupar mais de dois terços do currículo (CHAGAS, 1978, p. 17). Desse modo, o Colégio caracterizou-se como uma instituição de ensino médio do tipo clássico, com predominância dos estudos literários e adaptado menos às condições sociais do meio do que às tradições morais e intelectuais do país (AZEVEDO, 1964, p. 572). O currículo era enciclopédico e incluía o ensino do grego, latim, alemão, inglês, francês, geografia, história, retórica e poética, filosofia, geometria, matemática e cronologia, mineralogia e geologia, zoologia filosófica, desenho figurativo e música vocal. O que chama a atenção no plano de estudos é a predominância do ensino da língua latina em todos os anos de estudo. Aproximadamente 20% do currículo ocupava-se da latinidade.

É certo que a Reforma Couto Ferraz, de 1854, tentou algumas inovações oportunas, como a divisão em dois ciclos de 4 e 3 anos, sendo que o primeiro, ao

permitir acesso a cursos profissionais (formação comercial e industrial), indicava já a esse tempo a necessidade de diversificação, certamente em decorrência da boa fase de desenvolvimento verificada na década de 1850 e que teve no Visconde de Mauá a figura emblemática de modernização do país. Foi uma época de construção de estradas de ferro, surgimento de novos bancos e indústrias, empresas de navegação, colonização e mineração, entre outras iniciativas.

O que de fato marcou o ensino secundário durante o Império foram os preparatórios e exames parcelados. "Os conhecimentos requeridos nos exames preparatórios constituíram o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares do ensino secundário" (HAIDAR, 1972, p. 47). Essa longa prática que continuaria no período republicano, impediu a construção de uma identidade própria para o ensino secundário. Em 1854, o Ministro Couto Ferraz, com o objetivo de combater a péssima qualidade dos estudos preparatórios ao ensino superior, instituiu bancas de exames mais rigorosas que "trouxeram como consequência elevado número de reprovações evidenciando o desinteresse e a falta de seriedade com que vinham sendo realizados os estudos preparatórios" (HAIDAR, 1972, p. 51). Maior rigor aos exames preparatórios constituiu também uma preocupação da Reforma Paulino de Souza, em 1868, que teve como consequência a revolta dos candidatos à educação superior que "em meio a assuadas e protestos, apedrejaram as vidraças do Externato Colégio Pedro II, onde trabalhavam as comissões" (HAIDAR, 1972, p. 56). Chegou-se até mesmo, em 1856, relata Pires de Almeida com base no relatório de um Ministro do Império, a resumir em pequenos manuais, chamados pontos, as respostas às questões que podiam ser feitas aos estudantes nos exames preparatórios (ALMEIDA, 1989, p. 109). Fatos como esses servem para indicar a dificuldade de implementar uma cultura da qualidade ao longo da evolução das ideias e políticas no campo da educação.

Se a década de 1850 foi rica em realizações econômicas, sociais e educacionais (Reforma Couto Ferraz), a década de 1870 deixou marcas profundas no campo das ideias. Para usar a expressão de Sylvio Romero, "um bando de ideias novas" chega ao Brasil. É o período da "ilustração brasileira" que, segundo Barros, "se caracteriza por preocupações novas, pela descoberta de horizontes mais amplos, pelo encontro de problemas até então desconhecidos ou somente entrevistos"

(BARROS, 1986, p. 17). No conjunto da "ilustração" destacavam-se as ideias liberais. O centro do esforço para a implantação da liberdade é a destruição dos entraves à vida da consciência: a liberdade de consciência a sua primeira reivindicação. "A libertação do trabalho não se restringe à questão da escravatura, fazendo-se também necessário libertar o comércio e a indústria e permitir que a iniciativa privada, entregue à livre concorrência, transforme a face do país" (BARROS, 1986, p. 91; 100). Foi no marco dessas ideias que ocorreu a reforma do ensino livre de Leôncio de Carvalho que na opinião de Haidar "produziu nefastos resultados devido aos exames vagos e número elevadíssimo de matrículas avulsas" (HAIDAR, 1972, p. 129), contribuindo para o prosseguimento da política de aligeiramento, a exemplo do ensino mútuo da Lei de 1827 e dos exames parcelados no ensino secundário.

A Reforma Leôncio de Carvalho foi assim sintetizada por Maria Thetis Nunes:

> Impressionado com o desenvolvimento dos Estados Unidos e achando que era consequência da liberdade de ensino que lá existia, transplantou-a para o Brasil. Estabeleceu liberdade de crença, dispensando os estudantes não católicos do exame de religião; concedeu as prerrogativas que gozava o Colégio Pedro II aos institutos de ensino secundário que seguissem os mesmos programas; tornou livre a frequência aos estabelecimentos de ensino, podendo qualquer pessoa frequentar suas aulas; facilitou os exames das matérias, restabeleceu as aulas avulsas. (NUNES, 1962, p. 79).

O pensamento nacional encontrava-se prisioneiro do mundo das ideias dos países mais avançados. Não existiam universidades e as academias de direito e medicina, onde se formava a elite intelectual do país, não possuía a necessária massa crítica para a indispensável "redução sociológica" para usar a expressão de Guerreiro Ramos (1996), com vistas ao aproveitamento crítico da experiência de outros contextos.

Malgrado tais limitações intelectuais para a formulação de um pensamento mais crítico, é preciso reconhecer que as ideias liberais permitiram o surgimento, durante o Império, de muitas escolas particulares que procuraram no cenário impróprio dos exames parcelados, introduzir algumas inovações no ensino secundário. A expansão das escolas particulares avançou, como registrou Haidar

(1972), devido a decadência dos liceus, pouco frequentados por não serem válidas suas aprovações para as matrículas nas escolas superiores, os estudos secundários foram aos poucos sendo confiados às instituições particulares (HAIDAR, 1972, p. 175). Se é verdade que muitas das escolas secundárias particulares eram movidas pelo lucro, outras como o Colégio Baiano, fundado por Abilio Cesar Reis, em 1858, o Colégio Caraça (1856), o Colégio Anchieta de Nova Friburgo (1886) e o Colégio Culto à Ciência de Campinas (1874), eram norteadas por princípios éticos e de boa qualidade do ensino. Nessa linha de argumentação, é oportuno destacar as escolas secundárias fundadas por missões religiosas como Mackenzie, Colégio Piracicabano (1881) e o Colégio Americano (1885) em Porto Alegre. Muitas dessas instituições chegaram a contratar professores estrangeiros. Como diz Fernando de Azevedo, a livre concorrência e a rivalidade que se estabeleceu entre os colégios, "favoreceu o florescimento dessas instituições e a introdução de forças pedagógicas novas, como o impulso dado ao estudo das línguas modernas e das ciências" (AZEVEDO, 1964, p. 591).

Em que pesem algumas ilhas plantando novos horizontes, a educação secundária no Império continuava a ser presidida pelos exames preparatórios e a omissão do governo central no desenvolvimento da educação nas províncias. Foi nesse panorama de misérias pedagógicas que Rui Barbosa, em 1882, criticou a omissão do Estado em matéria de educação afirmando que necessidades e direitos imperiosos só poderiam ser atendidos pela via do Estado, "propondo inclusive a criação de um Ministério da Educação, a exemplo de vários países avançados que já o possuíam" (BARBOSA, 1985, p. 489).

Uma das possíveis causas que pode contribuir para um melhor entendimento da longa permanência dos exames preparatórios, talvez sejam as seguidas hesitações em tornar obrigatório o ensino primário. Em que pese a existência de ministros e líderes do Império que defendiam a necessidade de torná-lo obrigatório, "outros chegavam a declarar que o ensino superior era mais prioritário e que os investimentos no ensino primário teriam pouco efeito" (ALMEIDA, 1989, p. 127). "A essa altura da história, muitos países já aviam tornado obrigatório o ensino primário, e alguns, como na Prússia, os exames parcelados não existiam mais" (ALMEIDA, 1989, p. 209). Em meio a tantas novidades vindas do exterior, o país ainda não estava preparado para aproveitá-

las no enfrentamento dos problemas mais urgentes, como bem salientou Cruz Costa: País importador de ideias, as nossas eruditas elites litorâneas do século XIX sofregamente "procuravam se informar do que se passava nos grandes centros da Europa, esquecidas, frequentemente de indagar daquilo que lhes ia em redor" (COSTA, 1967, p. 280).

Com o fim da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, reacenderam-se as expectativas em torno da possibilidade de nortear a vida do país por ideais republicanos, pois, afinal, a esse tempo, a cultura brasileira já dava mostras de interpretações mais críticas do país. Escritores e ensaístas como Machado de Assis, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Manoel Bomfim e Lima Barreto, para citar alguns, começam a enxergar e denunciar contradições, equívocos e paradoxos do país, indicando novas trilhas a serem perseguidas. Malgrado essas novas luzes, a afirmação de Fernando de Azevedo, que segue, apontou a continuidade de um problema que ainda hoje desafia a política educacional do país:

> O triunfo do princípio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional para os planos locais, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação. (AZEVEDO, 1964, p. 609).

Apesar dessa limitação, algumas providências iniciais anunciavam cenários mais alentadores objetivando fazer da educação básica o alicerce indispensável à perseguição de ideais republicanos. Afinal, a essa altura da história mundial da educação, vários países da Europa e da América já haviam promovido reformas estruturantes para a valorização da educação pública e contavam com centros propulsores da educação que eram os ministérios da instrução. O Brasil, sob a influência das ideias positivistas, procurou situar-se à altura dos avanços da época, criando por meio de Decreto n. 346, (BRASIL, 1890) a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, com status equivalente ao de ministérios. E com Benjamin Constant à frente da nova Pasta, tentou empreender mudanças importantes, destacando-se entre elas, as que ocorreram

no ensino secundário, com um currículo proposto para o Ginásio Nacional (novo nome do Colégio Pedro II) que, "elaborado segundo a série hierárquica das ciências abstratas de Augusto Comte, apresentava cunho enciclopédico, representando ruptura com a tradição clássico-humanística" (NUNES, 1962, p. 87) que até então vinha presidindo a educação brasileira. Examinando-se a estrutura curricular proposta, constata-se considerável ampliação do tempo dedicado às ciências. Todavia, conforme ainda Nunes, a política educacional de Benjamim Constant não encontrou condições favoráveis para dar os resultados almejados. "O seu afastamento do Ministério, seguido da extinção da pasta, colocaram sua reforma em processo de mutilação progressiva, reduzindo-a às proporções do meio brasileiro" (p. 90-91).

Durante a Primeira República ou República Velha como preferem alguns estudiosos, apesar de algumas tentativas, a função preparatória do ensino secundário continuaria. Como bem sintetiza Chagas (1978), a Reforma Benjamin Constant havia deixado uma larga porta aberta ao admitir o exame de madureza para candidatos que exibissem atestados de estudos realizados vagamente sob alguma supervisão. Como consequência, multiplicaram-se os atestados; em seguida, veio a aprovação do Código dos Institutos do Ensino Superior e Secundário (BRASIL, 1901), assinado pelo Presidente Campos Salles e o Ministro Epitácio Pessoa. Esse Código, além de continuar a política de parcelamento, permitiu o exame de admissão a qualquer série. E com a equiparação entre escolas particulares e públicas concedidas por vezes indiscriminadamente, favoreceu inúmeros desvios (CHAGAS, 1978, p. 29-30). Por sua vez, a Reforma de 1911, de Rivadávia Correa, introduziu o ensino livre que subtraiu o ensino secundário à interferência do Estado e restaurou o regime de livre competição sob a pressão das circunstâncias. Poucos anos depois, em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, os excessos liberais da reforma anterior foram corrigidos com a reoficialização do ensino e exigindo-se a conclusão do secundário e do exame vestibular para o ingresso na educação superior. Um decênio após a Reforma de 1915 foi promulgada a de 1925, liderada por João Luiz Alves, que introduziu a seriação obrigatória e manteve o vestibular, agora com número fixado de vagas, iniciativa promissora com vistas à superação da política de exames parcelados.

Dessa forma, reduzido no plano federal ao Ginásio Nacional que logo

voltaria à sua antiga denominação de Colégio Pedro II, e nos demais planos à função subalterna de preparação para os cursos superiores, não se resolveu, durante a I República, o dilema dessa etapa da educação básica que demandava um plano de estudos regulares e metódicos. Não havia uma largueza de concepções para o dilema da predominância no ensino secundário dos estudos literários sobre os estudos científicos, "impasse que só seria enfrentado após 1930" (AZEVEDO, 1964, p. 627; 629).

Porém, se por um lado, durante a República Velha, as reformas e iniciativas em relação ao ensino secundário oscilaram entre polarizações descontextualizadas e a continuidade de práticas imediatistas como a dos exames preparatórios que, consoante primitivo para Moacir (1941, p. 113), constituíam suma vergonha para o Brasil.

Por outro lado, novas ideias e concepções pedagógicas, oriundas de educadores que defendiam a Escola Nova, como Dewey, Decroly, Kerschensteiner e Pestalozzi, chegavam ao Brasil com maior frequência e passaram a fundamentar diálogos mais construtivos que, na década de 1920, haveriam de inaugurar o movimento de renovação da educação brasileira iniciado pelos estados e no seio do qual surgiu uma das melhores gerações de educadores e pensadores da educação, entre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Frota-Pessoa e tantos outros que ajudaram a dar início a uma nova etapa na evolução das ideias pedagógicas no país.

Com a vitória e ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, seguindo-se a criação do Ministério da Educação e Saúde e sendo nomeado Francisco Campos como primeiro titular dessa Pasta, havia claros indícios favoráveis à reorganização do ensino no país. O clima mostrava-se propício pois a situação da economia já era outra. O sistema coronelista perdia terreno para o processo crescente de urbanização-industrialização. A velha República, apoiada nas oligarquias regionais revelava-se incompatível com os anseios da nova geração de políticos, intelectuais, militares e de diversos outros segmentos da sociedade. Escritores, ensaístas e educadores como Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Monteiro Lobato, Anísio Teixeira, Mário de Andrade e inúmeros outros, em suas obras e por diversos ângulos apontavam e denunciavam as mazelas e misérias do país.

Foi nesse panorama de perspectivas que Francisco Campos empreendeu a

reforma da educação. Dada a riqueza conceitual da Exposição de Motivos que ele submeteu ao Governo Provisório, um dos melhores documentos da história do ensino secundário, deter-nos-emos um pouco mais em suas linhas principais, ainda contemporâneas, registre-se. Nessa exposição, Campos reconhecia a maior importância desse grau do ensino entre todos os ramos do sistema de educação. Não poderia continuar a ser mera chancelaria de exames que concorria para abastardar e desmoralizar o ensino secundário. A primeira providência que se impunha na reconstrução do ensino secundário era a de conferir-lhe, de modo distinto e acentuado, um caráter eminentemente educativo. A sua finalidade não há de ser a matrícula nos cursos superiores, mas sim a formação de homens para todos os setores da atividade nacional. A educação dos jovens não se fará mediante o sistema de receptividade passiva já que a verdadeira educação se concentra nos processos de aquisição. A transmissão feita e acabada não é o mais importante para as direções do espírito, mas sim a investigação e o trabalho pessoal em vista das soluções novas, concretas e acabadas. Daí a importância do contexto e da experiência dos estudantes. Só aprendemos o que praticamos. É necessário um ensino que seja útil no manejo do futuro das realidades e dos fatos da vida prática. Disso decorre a essencialidade de professores e a necessidade de um curso secundário mais longo, com duração de 7 anos, no lugar de 5 ou 6 como tem sido. O novo secundário será dividido em duas partes, sendo a primeira com 5 anos que é a comum e fundamental, e a segunda, de 2 anos, dividida em 3 seções. "Sobressai ainda a importância da fiscalização dos estabelecimentos que pretendem equiparação aos modelos oficiais" (CAMPOS, 1940, p. 45-55).

Como se pode ver na síntese da Exposição de Motivos de Francisco Campos para a reforma do ensino secundário, os princípios e diretrizes da Escola Nova se fazem fortemente presentes. Campos conhecia a pedagogia escolanovista. A reforma mineira da educação que ele havia promovido juntamente com Mário Casassanta, em 1927, apoiava-se nas ideias dos principais pensadores da Escola Nova que nessa época estavam na centralidade dos debates educacionais.

Com base nesses pressupostos norteadores, foi promulgado o Decreto n. 19.890, de 18/04/1931 (BRASIL, 1931). Por esse decreto o ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados, – o fundamental, com cinco anos e o complementar com dois anos com diversificação para os alunos que se destinavam

aos cursos jurídicos, aos cursos de medicina, farmácia e odontologia e para os candidatos aos cursos de engenharia e arquitetura. Para a matrícula na primeira série de estabelecimentos de ensino secundário (Colégio Pedro II e escolas sob regime de inspeção oficial), exigia-se do candidato exame de admissão com provas escritas de português e aritmética e provas orais sobre os conteúdos dessas disciplinas, e noções de história, geografia e ciências naturais. O currículo, tanto no curso fundamental quanto no complementar rompia com a tradição literária mediante acentuada presença do ensino das ciências, de línguas modernas e também de letras e ciências humanas. O ano letivo começava em 30 de março e terminava em 30 de novembro, com frequência obrigatória e um mínimo de 20 e máximo de 28 aulas semanais, com duração de 50 minutos.

Um aspecto que chama a atenção na reforma do ensino secundário de Francisco Campos refere-se ao cuidado com a qualificação dos professores. Essa questão foi motivo de especial destaque na Exposição de Motivos. Nesse documento ele reconheceu que o Brasil até então não tinha política para a formação de professores, deixando a juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade. "Foi por isso que na reforma da educação superior ele incluiu a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras e que deveria ser instalada com urgência" (CAMPOS, 1940, p. 52).

No entanto, o entusiasmo inicial com a era Vargas foi gradualmente se desvanecendo em decorrência de vários acontecimentos, lutas pelo poder e tendências ideológicas em conflito. "As forças que conduziram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um ideário comum" (CUNHA, 1989, p. 24). De 1930 a 1945, foram inúmeros os episódios que fizeram desse período um dos mais marcantes da história do país, com destaque no plano político, para a Revolução Constitucionalista de São Paulo (1932), a Intentona Comunista (1935), a ditadura do Estado Novo (1937), e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que teve a participação do Brasil a partir de 1942; na área da educação os acontecimentos foram também marcantes, assinalando-se entre eles, o conflito entre educadores católicos e liberais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o capítulo da educação na nova Constituição (1934), a Fundação da Universidade de São Paulo (1934), a fundação da Universidade do Distrito Federal (1935) que teria duração efêmera por questões políticas e

ideológicas, e as reformas educacionais do Ministro Gustavo Capanema, com especial atenção para a reforma do ensino secundário, em 1942.

Nesse clima de permanentes conflitos e mudanças, a Reforma Campos não pode prosperar. Deixou o Ministério da Educação e da Saúde em setembro de 1932 e alguns anos depois substituiu Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, seguindo crescentemente uma tendência política à direita. Nunes argumenta que a ausência de flexibilidade na Reforma Campos entre os diversos ramos do ensino médio não estava atendendo à mobilidade social que se processava no país (NUNES, 1962, p. 85).

Na perspectiva do presente texto, importa considerar desse período o Manifesto dos Pioneiros, que entrou para a história educacional como referência permanente, e a reforma de Gustavo Capanema no ensino secundário. Em relação ao ensino secundário, o Manifesto de 1932 o coloca como "o ponto nevrálgico da questão" afirmando que é nesse campo educacional que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe "o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização" (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1958, p. 74). Por conseguinte, a solução proposta pelo Manifesto "se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes...". Nessa direção, o Manifesto defendeu uma escola secundária unificada de modo a evitar o divórcio entre trabalhadores manuais e intelectuais. Uma escola que, a partir de uma base comum, seja diversificada em áreas de preponderância intelectual (com os itinerários de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas) e em áreas de preponderância profissional (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1958, p. 74). Registre-se que há mais de 85 anos, o Manifesto já propunha uma concepção do ensino médio diversificada para atender diferentes vocações e aptidões dos jovens.

Apesar da influência das ideias do Manifesto no capítulo referente à educação na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), em relação ao ensino secundário apenas estabeleceu a possibilidade de gratuidade do ensino ulterior ao primário e a necessidade de definir as condições de reconhecimento oficial das instituições de educação secundária. A mudança mais estruturante será efetuada pelo Ministro

Gustavo Capanema, em abril de 1942. Em sua Exposição de Motivos defendeu a concepção de uma educação secundária com a missão precípua de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral assentada em suas bases teóricas nas humanidades antigas e nas humanidades clássicas, com ênfase na consciência patriótica e na consciência humanística. A dimensão elitista e a primazia do ensino secundário no conjunto de suas demais ramificações, está presente na Exposição de Motivos ao declarar que este grau do ensino está destinado a formar as individualidades condutoras, isto é, "das pessoas que deverão assumir as responsabilidades maiores da nação" (CAPANEMA, 1974, p. 254).

Conforme Cunha, (1989, p. 128), "esse tipo de escola secundária consagrava o dualismo histórico. Visando preparar uma elite dirigente, significava que os outros ramos do ensino deveriam preparar os que seriam dirigidos". Aliás, essa era a concepção da Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), que estabeleceu o ensino profissional para as classes menos favorecidas. Esse paradoxo levou Chagas (1978, p. 53) a afirmar que era "como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra para ser conduzida". Em termos estruturais, a Reforma Capanema do ensino secundário conservou a divisão em dois ciclos, mas com uma configuração diferente. O primeiro ciclo, com a duração de 4 anos, será o ginásio; e o segundo ciclo, com 3 anos, com duas modalidades de cursos – clássico e científico. As designações ginásio e colégio eram privativas do ensino secundário. O curso ginasial compreendia as seguintes disciplinas: português, latim, francês, inglês, matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico. As disciplinas dos cursos clássico e científico eram as seguintes: português, grego, latim, francês, inglês, matemática, física, química, biologia, história geral, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia e desenho. "O latim e o grego eram disciplinas exclusivas do curso clássico" (CUNHA, 1989, p. 128-129).

Um aspecto que chama a atenção nessa reforma refere-se à influência política do Estado Novo no currículo. Os tempos eram de ditadura, de guerra e de luta contra o nazifascismo. Por isso, a nova concepção curricular incluía a educação militar, a educação religiosa e a educação moral e cívica, sendo que a orientação para a primeira seria dada pelo Ministério da Guerra. Acrescente-se um componente que chama a atenção na reforma e diz respeito à educação das

mulheres que deveriam realizar seus estudos em estabelecimentos exclusivos, ou por separação de classes quando se tratar da mesma escola, pois a orientação pedagógica deveria considerar a natureza da personalidade feminina e o seu papel dentro do lar. Outro componente incluído que merece atenção na reforma de Capanema foi a adoção da orientação educacional nas escolas objetivando assegurar a unidade e a harmonia da personalidade adolescente.

Em que pesem críticas a propósito do caráter enciclopédico e conservador da reforma do ensino secundário de Capanema, como a de Nunes (1962, p. 111), que afirmou estar a reforma longe de corresponder às exigências da época, estabelecendo-se como um retrocesso na evolução da educação brasileira, deve se reconhecer que ela contribuiu para proporcionar melhor organização à escola secundária em termos de uma educação seriada e obrigatória. E, no que se refere ao ensino das ciências, um dos pontos mais críticos dos desafios atuais da educação nacional, a Exposição de Motivos orientou no sentido de que:

> [...]nas aulas das disciplinas científicas, os alunos terão que discutir e verificar, terão que ver e fazer. Entre eles e o professor é necessário estabelecer um regime de cooperação no trabalho, trabalho que deverá estar cheio de vida e que seja sempre, segundo o preceito deweyano, uma 'reconstrução da experiência' (CAPANEMA, 1974, p. 258).

Ainda sobre o ensino das ciências, a Exposição de Motivos afirma:

> [...]não é papel do ensino secundário formar extensos conhecimentos, encher os espíritos adolescentes de problemas e demonstrações, de leis e de hipóteses, de nomenclaturas e classificações ou ficar na mera memorização de regras, teorias e denominações, mas cumpre-lhe essencialmente formar o espírito científico, isto é, a curiosidade e o desejo da verdade, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos e a capacidade de aquisição desses conhecimentos (CAPANEMA, 1974, p. 258).

Esses dois trechos da Exposição de Motivos mostram dimensões pedagógicas defendidas pelos teóricos da Escola Nova, inclusive Dewey, que é mencionado na Exposição. Ademais, há um dado por vezes esquecido. Como diz Chagas (1978, p. 53), gradativamente o curso Clássico da reforma cederia lugar ao Científico, no qual chegaram a matricular-se 90% dos alunos do Colégio, o que significa que a

crise do ensino das ciências no Brasil de hoje decorre antes de seguidas omissões em relação à formação de professores para a educação científica no ensino médio, e, certamente, da ausência de incentivos para atrair jovens egressos do ensino médio para as carreiras docentes do setor. Além disso, entre o currículo previsto para o Ginásio e o estabelecido para o Colégio, a reforma alcançou razoável equilíbrio entre a tradição de estudos clássicos e a educação científica, equilíbrio que pode ser visto como um avanço em relação a um secular dualismo.

Com o término da Segunda Grande Guerra e o fim da ditadura do Estado Novo, o Brasil teve, em 1946, uma nova Constituição (BRASIL, 1946), a partir da qual foi elaborado o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após longos anos de idas e vindas no Congresso Nacional e da histórica luta pela escola pública, foi finalmente aprovado em 1961 a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961). Esta Lei consagra um capítulo ao ensino secundário (com a terceira série do curso colegial diversificada com vistas ao preparo de alunos para os cursos superiores) e outro ao ensino técnico (com as modalidades industrial, agrícola e comercial), mantendo em linhas gerais o espírito das leis orgânicas de Capanema, com diversos itinerários formativos e com alguns avanços, merecendo destaque a previsão do Fundo Nacional do Ensino Médio, operacionalizado em 1962 pelo I Plano Nacional de Educação coordenado por Anísio Teixeira que, devido à ruptura de 1964 (militares no poder), não foi avante.

No começo da década de 1970, terá lugar uma nova reforma da educação básica por intermédio da promulgação da Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), das mais polêmicas da história da educação básica, porquanto ao generalizar a formação técnica e profissional no ensino médio, distanciou-se muito do contexto e condições dos diferentes brasis, gerando um quadro de apreensões e pesadas críticas. Conforme Francisco Cordão (2018), com essa medida, a educação profissional deixou de ser oferecida unicamente nas instituições especializadas, comprometendo ainda mais o quadro de deterioração da educação básica, além do impacto negativo que provocou em termos de qualidade nas instituições especializadas. “A rigor, tal obrigatoriedade se fazia desnecessária, pois, em 1967, as matrículas na vertente profissionalizante do ciclo colegial eram de 61,9% contra 38,1% na modalidade acadêmica” (CHAGAS, 1978, p. 67). Havia dúvidas no Grupo de Trabalho quanto à extensão da educação técnica e profissionalizante.

Tanto a proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho quanto a apreciação feita em seguida pelo antigo Conselho Federal de Educação contemplavam na parte de formação especial do currículo “o aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” (BRASIL, 1970, p. 113). Foi devido a Emenda na Câmara Federal, de autoria do Deputado Bezerra de Melo (Partido da Arena) que a profissionalização do ensino médio se tornou compulsória. O relator do grupo defendia que a ‘formação especial’ no ensino médio não deveria ser paralela, mas parte indissociável da concepção da nova lei, pois ela é “tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria educação geral” (CHAGAS, 1978, p. 93). Segundo o relator da reforma, a modalidade especial “é tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria educação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva” (CHAGAS, 1978, p. 255).

O certo é que a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), no tocante ao ensino médio, face à sua descontextualização, tornou-se impraticável. Alguns anos depois, seria modificada com a promulgação da Lei n. 7.044 (BRASIL, 1982), que estabeleceu um núcleo comum e uma parte diversificada conforme necessidades e peculiaridades locais e regionais e diferenças individuais dos estudantes. A partir daí, seguindo a tradição, a educação geral passou a ser predominante e a educação técnica e profissional continuou a sua trajetória de lenta expansão por parte das instituições especializadas.

Nos anos seguintes à promulgação da reforma de 1971, o ensino médio foi objeto de seguidos debates que passam pelas discussões prévias à Constituição de 1988, até chegar à Lei Darcy Ribeiro – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa etapa da evolução das ideias, o MEC, por intermédio da extinta Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), promoveu no período de 1982 a 1985, em nível nacional, diversos eventos públicos com o objetivo de buscar uma identidade para o ensino médio. Esses debates culminaram com a criação de uma comissão (SEPS-MEC), em maio de 1986, com a participação de representantes das diversas regiões. A referida comissão elaborou uma pré-proposta que foi enviada e debatida por todas as unidades da federação. Em meio a mudanças estruturais do MEC, essa iniciativa teve continuidade em 1987, com uma reunião de técnicos das diversas Secretarias de Educação, oportunidade em que foi elaborado um documento final intitulado *Subsídios à elaboração de políticas para o*

ensino médio, que teve entre outros, o objetivo de superar a dicotomia curricular formação geral versus formação geral. Esse documento formulou a proposta de reorganização curricular inspirado numa concepção politécnica com vistas às necessidades dos setores majoritários, com ênfase no domínio crítico do saber e nas práticas sociais dos alunos, não admitindo a fragmentação entre teoria e prática. Tornava-se necessário considerar a totalidade concreta. O ensino médio deveria garantir profissionalização de boa qualidade, assegurando a formação de técnicos para os setores mais prioritários do país. Defendeu também cursos noturnos com novas metodologias e redução da carga horária diária, mas sem alterar o total de horas previsto. Defendeu ainda o fortalecimento da Escola Normal, uma nova política de financiamento e a recuperação e construção de prédios próprios para o ensino médio (BRASIL, 1989). Essa proposta não avançou devido a um período de gestões ministeriais curtas e pautadas por interesses políticos.

Na fase de debates e conflitos teóricos prévios à LDB/1996, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) o ensino médio continuou a ser objeto de discussões e polêmicas crescentes sob a influência de uma concepção politécnica inspirada nas ideias de Gramsci que defendia uma escola unitária. Uma escola politécnica e humanista era vista por intelectuais marxistas como a escola do futuro (SOSA, 1974). De acordo com Lucília Machado (1989, p. 126-127), uma das estudiosas da politecnia no Brasil, a luta pelo ensino politécnico se insere na perspectiva de unificação do homem, diferentemente da proposta burguesa de unificação que se encontra amarrada aos ditames da divisão do trabalho. Ela aponta na possibilidade futura de superação entre ensino geral e profissional e unificação das ciências.

Em 1988, o deputado mineiro Otávio Elisio, que já havia apresentado um projeto na Câmara, aproveitando um texto de Dermeval Saviani, inspirado na politecnia e apresentado numa reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped), em Porto Alegre, elaborou nova proposta (PL n. 1.258/88) com fundamentos nessa concepção teórica, que passou a ser examinada pela Câmara Federal. Posteriormente, o Deputado Jorge Hage, da Bahia, como relator, após tomar parte em vários encontros e reuniões com educadores, apresentou Substitutivo que, nas palavras do próprio relator, encerrava "forte componente de educação tecnológica e politécnica, ao lado da educação geral, para dar conta das características da própria sociedade contemporânea, eminentemente

tecnológica...” (HAGE, 1990) Esse Substitutivo admitiu não ser papel próprio do ensino médio oferecer uma profissionalização específica e imediata, além de ser impossível cumprir essa função com a competência necessária devido a vertiginosa evolução tecnológica do tempo presente, porém acrescentando a possibilidade de uma vez garantida a educação básica para todos, assegurar uma formação específica mediante acréscimo da carga horária equivalente a um ano. O Substitutivo, portanto, assinalou Schwartzman, colocou a formação técnico-profissional em outra vertente institucional, embora admitindo a sua oferta também no sistema regular.

O PL n. 1.258/88 continuou seu percurso de idas e vindas na Câmara, permeado sempre de muitos debates e emendas, até a aprovação final do Relatório da Deputada Angela Amin, na Câmara Federal. Em seguida, foi para o Senado onde foi objeto do Substitutivo Darcy Ribeiro, finalmente convertendo-se na 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Foi uma lei até certo ponto conciliadora dos embates ocorridos em diversos momentos de sua tramitação. Tanto o Senador Darcy Ribeiro durante a elaboração do Substitutivo quanto o Senador José Jorge, como relator, tiveram o equilíbrio e lucidez para dialogar com diferentes instâncias. Por isso mesmo a LDB/1996 não poderia ser perfeita e isenta de imperfeições. No entanto, trouxe ou permitiu muitas inovações. Em relação ao ensino médio, determinou a sua duração em três anos com a finalidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, o aprimorando do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do processos produtivos, relacionando teoria e prática e, especificamente com referência ao currículo, destacou a educação tecnológica básica e a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura. Uma estudiosa do tema observou nessa concepção “algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB” (SILVA, 2013).

Após a promulgação da LDB Darcy Ribeiro, a educação básica nacional passará por uma fase de diversas mudanças e iniciativas, destacando-se entre elas, no contexto deste artigo, o Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997), que se ocupou em oferecer novo e polêmico direcionamento para a formação técnica e profissional

de nível médio, com três possibilidades de cursos, sendo a primeira voltada para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolarização anterior; a segunda, mediante oferta de curso técnico destinado a oferecer habilitação profissional a alunos. matriculados ou egressos do ensino médio; e a última, a oferta de cursos superiores de tecnologia destinados a egressos do ensino médio e técnico. Desse modo, a educação técnica de nível médio passou a ter "organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo oferecida de modo concomitante ou sequencial ao ensino médio" (SCHWARTZMAN, 2016, p. 112).

Nos anos subsequentes teriam lugar outras iniciativas, sobressaindo os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) que, face às novas demandas da economia, introduziu a necessidade de desenvolver competências. As proposições oficiais defendiam que a organização do currículo com base nos saberes tradicionais não mais teria condições de responder às demandas dos setores produtivos (SILVA, 2013); e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem - 1998) que posteriormente, em 2009, oficializado como "vestibular" de acesso à educação superior, completaria o modelo único de ensino médio que passou a ser objeto de inúmeras críticas, sobretudo a partir de comparação com a solução dada por outros países.

Com a mudança do panorama político a partir de 2003, as críticas ao Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997) se intensificaram resultando no Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), que permitiu novamente a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional, numa perspectiva que não se confundia totalmente com educação politécnica, mas que apontava em sua direção devido aos seus princípios norteadores (BRASIL, 2007). Como parte dos debates sobre o ensino médio, uma das reivindicações mais fortes e de amplo consenso era a de ampliar o Fundef para Fundeb, de modo a contemplar também o ensino médio que, desde o Fundo Nacional destinado a esse grau do ensino, constante do I Plano Nacional de Educação, de 1962, coordenado por Anísio Teixeira e sem sequência efetiva, que essa etapa da educação básica estava sem recursos definidos pela União e sua expansão ocorrendo nas instituições de ensino fundamental. Essa reivindicação acabou por concretizar-se pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007).

Com essa nova fonte de recursos e no marco do Plano de Desenvolvimento

da Educação da gestão Fernando Haddad, foi lançado por intermédio do Decreto n. 6.302 (BRASIL, 2007), o Programa Brasil Profissionalizado para incentivar o ensino médio integrado à educação profissional, configurando-se, portanto, como mais uma tentativa de superar o histórico dualismo. Conforme documento oficial, o ensino médio integral "expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos" (BRASIL, 2007, p. 40).

Conforme assinalado anteriormente, em 2009, o Enem converteu-se em exame de acesso à educação superior, consolidando ainda mais o currículo extenso e único do ensino médio. Esse modelo vinha sendo severamente criticado por educadores liberais, chegando mesmo a ser objeto de um seminário internacional realizado pela Câmara dos Deputados, em 2008. Entre as críticas sobressai a de João Batista de Oliveira (2008), que, ao analisar esse modelo com base na experiência internacional, afirmou que a característica mais proeminente do ensino médio em outros países é a diversificação que pode ocorrer tanto na vertente acadêmica quanto na profissional. O conceito de educação geral não constitui uma vertente específica de ensino médio, podendo ocorrer diversificações dentro de cada vertente. Da mesma forma, Claudio de Moura Castro (2008) argumenta que nenhum país adotou uma solução única. Todos oferecem várias trajetórias, podendo o aluno fazer a sua escolha de acordo com seu perfil. Sublinha o excesso de funções do ensino médio. Solicita-se dessa etapa da educação básica que forme cidadãos cultos e conscientes, que prepare os graduados para exercer ofícios ou para trabalhar e pede-se que os prepare para o ingresso na educação superior. Esses objetivos conflitantes são universais. Não há nenhum país que não enfrente o dilema das múltiplas funções. "O que muda são as fórmulas, sendo que cada país tem a sua de acordo com sua história e cultura" (CASTRO, 2008, p. 54, 59). Também, Simon Schwartzman (2016), ao refletir sobre o ensino médio, observa que, pela legislação vigente, todos os alunos devem seguir o mesmo programa com 13 ou mais disciplinas, que se configura como um currículo organizado em sua maior parte com o objetivo de ingresso no ensino superior através do Enem. "Essa legislação, que é diferente em outros países, impede outras trajetórias e itinerários" (SCHWARTZMAN, 2016, p. 72).

Com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, inaugura-se no âmbito

do Ministério da Educação uma nova orientação que se concretiza por intermédio da Medida Provisória que, após discutida no Congresso Nacional, foi convertida na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), que determinou uma nova reforma do ensino médio, acolhendo, via de regra, as concepções pedagógicas liberais. Essa lei abre a possibilidade de vários itinerários educativos com o objetivo de inserir o ensino médio nas tendências mundiais de diversificação dessa etapa da educação básica, com vistas ao atendimento de diferentes perfis da juventude brasileira, como também da própria diversificação do mercado de trabalho.

Pelas diretrizes apresentadas na Exposição de Motivos da Medida Provisória-MP n. 746 (BRASIL, 2016), a reforma proposta permite a oferta de vários itinerários – Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Trata-se de uma nova concepção curricular para o ensino médio, reduzindo o número de disciplinas e tornando-o mais atraente para os jovens que podem optar por um ou outro itinerário curricular e, por essa via, espera-se a redução da repetência e da evasão, como ainda motivar os jovens que se encontram fora da escola para a importância dessa etapa da educação básica. Mais de 40% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola e mais de 75% apresentam desempenho abaixo das expectativas. Com a oferta de várias trajetórias objetiva-se superar o modelo único e, por conseguinte, atender melhor os diversos perfis da juventude e também às necessidades sociais e econômicas do país. Além disso, há a expectativa de vencer o dualismo histórico que sempre separou de forma discriminada a formação acadêmica da formação técnica e profissional.

Todavia, se por um lado, na concepção da reforma se fazem presentes algumas virtudes, por outro, não são poucos os obstáculos a serem enfrentados. Obstáculos de natureza política, pedagógica e de financiamento. Em relação aos primeiros, sobressai a estratégia utilizada por intermédio de Medida Provisória numa fase de aguda crise política e econômica permeada de não poucos embates ideológicos, condição que dificulta a construção de um padrão mínimo de legitimidade pública. Nessa área de dificuldades, a leitura do livro de Huberman (1973) a propósito de como se realizam as mudanças em educação pode fornecer alguns alertas estratégicos. Escrito há quase 50 anos, continua atual em muitos

aspectos. Ela discute os fatores favoráveis e as resistências às mudanças; com relação aos obstáculos pedagógicos, sobreleva a falta de professores, a ausência de uma rede própria de escolas de ensino médio, a operacionalização da Base Curricular Comum Nacional e os diferentes contextos dos diferentes "brasis" que demandam, por vezes, uma pedagogia diferenciada; depois, a questão do financiamento, em que se torna necessário observar que a fonte via Ideb é insuficiente face à dimensão da reforma proposta. Como a retomada do crescimento, que poderia permitir aumentar os investimentos no setor, é lenta e a alternativa de empréstimos internacionais é uma opção com experiências passadas pouco recomendáveis, o obstáculo do financiamento com certeza exigirá esforços redobrados, até porque no conjunto dos desafios educacionais do país, existem outras prioridades tão ou mais importantes que o ensino médio. Além disso, a lei da reforma atribui ao Distrito Federal e aos estados a responsabilidade principal pela sua implantação, sendo que a situação econômica e social de muitas das unidades federadas não é compatível com a magnitude do desafio. Adicione-se as acentuadas desigualdades regionais do país.

Assim sendo, são inúmeros os obstáculos e desafios que a reforma pretende enfrentar, tornando-se oportuno mencionar um outro devido à sua urgência, que é o do ensino da matemática e das ciências da natureza. É de amplo conhecimento a situação da educação científica no ensino médio, em termos de baixa qualidade e acentuada carência de professores. Como vimos anteriormente, ao longo da evolução do ensino médio, a área de ciências sempre ocupou posição secundária na organização curricular. No contexto civilizatório atual, diante do crescente papel da ciência e da tecnologia nas formas de vida e produção das sociedades humanas, a reforma procura sobrelevar o lugar da educação científica, o que constitui uma medida necessária urgente. No entanto, nessa área a situação é muito mais do que preocupante devido à acentuada carência de professores e de infraestrutura.

Simon Schwartzman (2017), que teve muitas de suas ideias contempladas na reforma, produziu um documento que apresenta algumas questões críticas no caminho da reforma que importa sublinhar. Entre as dúvidas que ele levanta estão a questão do peso relativo e do conteúdo da parte geral e dos itinerários formativos, a questão de como as opções serão oferecidas e escolhidas pelos alunos, a questão do ensino técnico e profissional e a questão de como as opções

nas vertentes acadêmica e técnica serão avaliadas e validadas. Destaca os altos desníveis de formação prévia dos estudantes e as diferenças de motivação dos alunos com relação à escolha dos itinerários. Para esse estudioso, a nova lei deveria romper com o formalismo do ensino tradicional e diversificar a oferta de acordo com a realidade de grande massa de estudantes, não os aprisionando em capacitações estreitas que podem ser efêmeras devido à velocidade das mudanças tecnológicas. Por isso, ele defende que num sistema diversificado, a coordenação do currículo, incluindo a parte comum, deveria ser de responsabilidade das áreas diversificadas. Nesse sentido, o aumento de 1200 horas que estava na Medida Provisória para 1800 horas na lei aprovada significa que a ênfase está sendo colocada na parte acadêmica. Alerta que se repetir os mesmos conteúdos na parte geral e na parte opcional dos currículos, frustra o objetivo de criar boas opções diferenciadas de formação. Observa que o novo ensino médio pretendido pela reforma requer mudanças no Enem para considerar a diversificação dos itinerários (SCHWARTZMAN, 2017).

Como vimos ao longo da evolução de ideias e concepções sobre o ensino médio, diversas reformas fracassaram por variados motivos. Muitos dos discursos em defesa da educação que estão sendo feitos hoje já foram registrados em outras épocas. Há razões para se admitir que o futuro ainda é incerto. Descontinuidade e impulsos imediatistas, permeado de interesses extraescolares, tem sido uma marca histórica. O maior desafio é romper o círculo vicioso que os produz.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Inep-PUC, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BARBOSA, Rui. **Perfis parlamentares 28**. Brasília: Câmara Federal, 1985.

BARROS, Roque S. M. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Edusp-Convívio, 1986.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937).** Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 15 abr. 2017

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, 19 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 15 abr. 2017

BRASIL, **Decreto n. 346, de 19 de Abril de 1890**. "Crêa a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-346-19-abril-1890-513750-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 19 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto n 3.890 de 01/01/1901**. Aprova o codigo dos institutos de ensino superior e secundario, dependentes do ministério da justiça e negócios interiores. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=402590> Acesso em 19 abr. 2017

BRASIL, **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em 15 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto n. 5.154, de 2004). Brasília, Diário Oficial da União, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 24 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. . Brasília, Diário Oficial da União, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm> Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretarios de Estado e dos Conselheiros de Estado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm> Acesso em 18 abr. 2017

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 27 dez 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 15 abr. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. (Revogada pela Lei nº 9394/1996, de 20 dez. 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 5 abr.. 2017.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, Diário Oficial da União, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº

10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 5 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 abr.. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 25 abr.. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ensino de primeiro e segundo graus. **Relatório do Grupo de Trabalho**. Brasília: MEC, 1970.

______. **Subsídios à elaboração de políticas para o ensino médio**. Brasília: MEC (Sesg), 1989.

______. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC-SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1998. Versão preliminar.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos para a reforma do ensino secundário. In: **RBEP**, n. 134. Rio de Janeiro: Inep, 1974.

CASTRO, Cláudio M. Ensino médio: de olho no furacão. In: **Ensino médio diversificado.** *Op.cit.*

CHAGAS, Valnir. Continuidade e terminalidade no processo de escolarização. In: **RBEP**, v. 49, n. 110, Rio de Janeiro: MEC-Inep, 1968.

______. **Educação brasileira**: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Saraiva, 1978.

CORDÃO, Francisco Aparecido. 100 anos de educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. Capítulo inserido na presente publicação. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.

COSTA, J. Cruz. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DIAS, Antônio Gonçalves. Relatório sobre a instrução nas províncias do Norte e Nordeste. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. v. II, Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

DURKHEIM, Émile. **Evolução das ideias pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCA, S. J. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**. 5. ed. Rio de Janeiro: MEC-José Olympio, 1977.

HAGE, J. Substitutivo ao projeto de LDB. In: Dossier do PL 1258/1988. Brasília: Câmara Federal, 1990

HAIDAR, M. L. Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: USP, 1972.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

HUIZINGA, Johan. **Outono da Idade Média**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tomo I. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. Brasília-Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

MACHADO, Lucília R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez-Associados, 1989.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e a república**. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Iseb, 1962.

OLIVEIRA, João Batista A. Ensino médio: lições da experiência internacional. In: **Ensino médio diversificado**. Brasília: Senac-Câmara Federal, 2008.

RAMOS, Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

ROBINSON, James Harvey. A nova história. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. (Orgs.). Nova história em perspectiva. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Moderna, 2016.

______. **O novo ensino médio**: o difícil caminho à frente. Simon's site – julho/2017.

SILVA, José Bonifácio de Andrada. **Projetos para o Brasil**. DOLHMIKOFF, M. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O ensino médio após a LDB de 1996:** trajetórias e perspectivas. 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 29 set. 2017.

SOSA, Jesualdo. **La escuela politécnico-humanista**. Buenos Aires: Losada, 1974.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação** (Anped), maio-agosto 2000, n. 14.

CEM ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: SÍNTESE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS

Francisco Aparecido Cordão[9]

Introdução

Inicialmente, quero manifestar a minha gratidão ao Prof. Cândido Alberto da Costa Gomes pelo convite para que me associe a ele e ao Prof. Célio da Cunha para desenvolver estudo conjunto que contemple uma visão histórica das relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil. Esse estudo deve ser oferecido pela Unesco aos educadores brasileiros como subsídio à "Reforma do Ensino Médio" que deverá ser implantada com fundamento em novas disposições da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), decorrentes da Lei n. 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Ficou acertado, em princípio, que o Prof. Célio da Cunha, na construção dessa visão histórica, se concentraria mais na vertente Ensino Médio e eu me dedicaria mais ao estudo da vertente Educação Profissional. As duas vertentes, entretanto, deverão estar orientadas pela visão histórica das relações entre o Ensino Médio, na condição de etapa final da Educação Básica e de "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando", e a Educação

9 Educador, sociólogo e filósofo. Conferencista e Diretor da Peabiru Educacional, São Paulo. Titular da Cadeira 28 na Academia Paulista de Educação.

Profissional, na condição de desenvolvimento da habilitação profissional para "o exercício de profissões técnicas".

Meditei atentamente sobre a orientação a ser dada à minha contribuição. Considerei particularmente a minha experiência pessoal em planejamento, execução, gestão e avaliação de programas de educação profissional, particularmente junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), bem como na produção de documentos normativos para orientar sistemas e instituições de ensino na implantação desses mesmos programas. Essa experiência incluiu a elaboração de diretrizes curriculares e outras normas, em nível estadual, no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, e em nível nacional, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Decidi estruturar uma espécie de linha do tempo em relação à Educação Profissional no Brasil nos últimos cem anos.

Após a conclusão de meu último mandato na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dediquei-me à produção de uma obra sobre "Educação Profissional no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas" (CORDÃO; MORAES, 2017), em parceria com o Prof. Francisco de Moraes. Um dos capítulos desse livro destaca exatamente algumas datas ou períodos que marcaram a história da educação profissional no Brasil. Esse estudo serviu como base para traçar a linha do tempo da parte referente à síntese histórica nesta obra.

II. Cem anos de Educação Profissional no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas

1917. Para descrever resumidamente os últimos cem anos da Educação Profissional no Brasil, buscando construir uma síntese histórica para indicar perspectivas para as próximas décadas, nada melhor do que iniciar essa síntese histórica registrando que em 11 de agosto de 1917, há pouco mais de 100 anos, o Decreto n. 1.880 do Distrito Federal (CARDOSO, 2005). Esse decreto concretizou uma parceria entre o Governo da União e a Prefeitura do Distrito Federal, objetivando melhor qualificar profissionais que pudessem atender às diferentes necessidades de expansão do ensino profissional, criou a "Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz". O propósito primeiro dessa escola

era precisamente o de suprir a carência de professores formados em condições de bem atuar nas escolas técnicas que tinham sido implantadas no Distrito Federal, desde a assinatura do Decreto n. 7.566 pelo Presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. Essa tarefa, de certa maneira, estava sendo suprida, de um lado, por mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, que não possuíam conhecimento suficiente da base teórica desse ensino técnico profissional; e de outro lado, pelos professores do ensino primário, recrutados na rede pública de ensino, aos quais faltavam as habilidades demandadas pelos cursos técnicos oferecidos.

O interessante dessa história é que essa necessidade de criação de uma escola normal voltada especificamente para formar professores para as escolas técnicas já era apontada desde o século anterior. Em 13 de abril de 1882, o então Deputado Rui Barbosa já apresentara à Câmara dos Deputados do Segundo Reinado seu projeto de criação de uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada,[10] exatamente com essa finalidade. Assim, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, então subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tinha como finalidade institucional definida já no 1º artigo do Decreto n. 1.880/1917, a "instrução e preparo de professores, mestres e contramestres dos vários Institutos e escolas profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias" (CARDOSO, 2000). Rapidamente, sua prioridade, entretanto, passou a ser a preparação exclusiva dos professores e mestres para as escolas profissionais da União. Na Reforma Fernando de Azevedo, no bojo da qual foi elaborado e implantado o novo Regulamento do Ensino Técnico-Profissional, em 1929, o curso normal foi separado e passou a ser ministrado paralelamente aos demais cursos profissionais. Essa situação vigorou até o fechamento da Escola, em 1937, considerando que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, nos moldes em que vinha operando, não atendia satisfatoriamente às novas expectativas do governo federal . Derrubado o seu prédio, no mesmo local foi construída a Escola Técnica Nacional, com proposta para formar artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional, e não mais

10 O Projeto em questão encontra-se em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/242371≥. Acesso em: 12 mar. 2018.

para atender às necessidades de preparação de docentes e pessoal administrativo voltado para o ensino industrial.

Voltando no tempo: 1906/1909. É oportuno ressaltar, nesta retrospectiva histórica, a importância da dupla presidencial Afonso Pena e Nilo Peçanha para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil. O Presidente Afonso Pena, já em seu discurso de posse, em 15 de novembro de 1906, declarava que criar e multiplicar institutos de ensino técnico e profissional muito poderia contribuir para o progresso das indústrias. Em seu governo, a Educação Profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e comércio, consolidando-se uma política nacional de incentivo ao desenvolvimento do ensino profissional agrícola, industrial e comercial. Ainda em 1906, foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido em regime de colaboração entre os governos da União e dos Estados. Esse projeto previa a criação de campos e oficinas escolares em que os alunos dos ginásios poderiam ser habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho. O novo Presidente da República conseguiu, ainda, que a Comissão de Finanças do Senado aumentasse a dotação orçamentária para os Estados que instituíssem escolas técnicas e profissionais elementares. Nessa época também foi criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, que desempenhou importante papel em relação à expansão do ensino profissional ferroviário, com o incentivo à implantação de escolas-oficina para o ensino profissional aos trabalhadores ferroviários.

Com o falecimento do Presidente Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou, ainda em 23 de setembro de 1909, o Decreto n. 7.566, criando, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Essas escolas, similares aos Liceus de Artes e Ofícios, foram instaladas no ano de 1910 e estavam voltadas basicamente para o ensino industrial. Esse período ainda assistiu a um grande incremento do ensino agrícola, inicialmente voltado para a formação de chefes de cultura, administradores e capatazes. Entretanto, ainda em 1908, foram criadas três escolas médias ou

teórico-práticas em agricultura e oito escolas de aprendizado agrícola. A Escola Média de Agricultura dava origem a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, como aconteceu em Pernambuco e Minas Gerais. Em São Paulo, por sua vez, o ensino agrícola superior foi ministrado pela Escola Politécnica, em cursos destinados à formação de engenheiros agrônomos, os quais posteriormente passaram a ser ministrados pela Escola Luís de Queirós. Os Aprendizes Agrícolas, em vários Estados, se encarregavam da expansão do Ensino da Agronomia, ainda que em bases rudimentares. Os próprios fazendeiros melhor sucedidos se encarregavam de instalar em suas fazendas escolas para os filhos dos seus trabalhadores e, até mesmo, enviar os seus filhos para as escolas de agronomia.

1926/1927. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, objetivando implantar um "Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico", definiu uma espécie de "Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices", em 13 de novembro de 1926. Uma Portaria Ministerial promoveu três grandes alterações no âmbito das Escolas de Aprendizes Artífices: a criação de um currículo único a ser seguido por elas; a criação nacional de um Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, na condição de órgão encarregado de fiscalizar e promover maior uniformidade às Escolas de Aprendizes Artífices; a formalização legal da tese de industrialização das Escolas de Aprendizes Artífices, as quais passaram a aceitar encomendas para a fabricação de produtos em suas oficinas, mediante o fornecimento da matéria-prima, pagamento da mão de obra e custeio de despesas acessórias. Esse processo de industrialização, nos termos do artigo 21 da referida Portaria Ministerial (FONSECA, 1961), deveria ser conduzido pelo Mestre de Oficina e devidamente autorizado pelo Diretor do Estabelecimento de Ensino, cujo preço estipulado deveria prever o pagamento aos mestres, contramestres e alunos, deduzindo uma quota de 20% como lucro da Escola, 8% para o pessoal administrativo e 2% a título de depreciação das máquinas. O mesmo instrumento normativo ainda definia formas de pagamento, prazos para entrega, extensão da obra, contratação de diaristas e tarefeiros, bem como formulários de pedidos etc.

Em 22 de agosto de 1927, o Decreto n. 5.241 definiu que "o Ensino Profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino a ele

equiparados" (BRASIL, 1927). Essa decisão ocorreu no bojo de uma série de debates ocorridos na década de 1920 sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, voltado para a garantia de atendimento aos requerimentos do mundo do trabalho. O foco primordial das ações educativas nesse campo foi significativamente alterado, voltando-se mais para as necessidades do mundo do trabalho, buscando deslocar-se da orientação anterior que priorizava tirar o menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender aos desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Com isso, houve uma significativa alteração de perspectiva, passando de uma visão mais assistencialista para uma visão mais desenvolvimentista.

O Serviço Nacional de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, criado em 1927 pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passou a exercer suas funções junto a todas as instituições de Educação Profissional em relação a todos os setores da economia, incentivando a melhoria da oferta da Educação Profissional no Brasil. Em 2 de julho de 1927, a Associação Brasileira de Educação (ABE) realizou a primeira Conferência Nacional de Educação, a qual se desenvolveu em clima de grande otimismo pedagógico, com a sistematização dos debates sobre os ideais da Escola Nova, os quais já estavam sendo aplicados nas escolas primárias e nas escolas normais em muitos Estados. Nessa ocasião surge e se aprofunda o debate entre os modelos da "escola tradicional" e da "escola nova", cujos ideais, cada vez mais, encantavam os educadores.

1930/1932. Em 14 de novembro de 1930, pelo Decreto n. 19.402 (BRASIL, 1930), é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, cujo primeiro Ministro nomeado foi o mineiro Francisco Luís da Silva Campos, o qual passou a ter a seu cargo todos os assuntos relativos ao Ensino, à Saúde Pública e à Assistência Hospitalar. No dia 11 de março de 1931, pelo Decreto n. 19.850, foi criado o Conselho Nacional de Educação, como órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao Ensino, objetivando "elevar o nível da cultura brasileira e fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação" (BRASIL, 1931a). Ainda em 1931, sob comando do Ministro Francisco Campos, duas importantes decisões foram tomadas. Em 11 de abril de 1931, o Decreto n.

19.851 (BRASIL, 1931b), definiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e, na semana seguinte, em 18 de abril de 1931, o Decreto n. 19.890 (BRASIL, 1931c), definiu a Organização do Ensino Secundário no Brasil, estabelecendo, em seu artigo 1º, que "o ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial". O artigo 2º do mesmo Decreto normatizou que "o ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar" (BRASIL, 1931c). O curso fundamental passou a ser de cinco anos e o curso complementar passou a ser obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior. Esse curso complementar deveria ser feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. Os currículos dos cursos complementares contavam com componentes curriculares diversos, de acordo com os itinerários formativos escolhidos pelos educandos. Esse Decreto normatizador previa um currículo obrigatório para quem desejava cursar Direito em Nível Superior; outro para Engenharia e Arquitetura e, finalmente, outro para as áreas relacionadas à Educação, Ciências e Letras. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, deveriam ser expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual deveriam ser submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. Os programas deveriam ser organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino de toda a matéria nele contida. O ensino do curso complementar poderia ser ministrado nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais ou oficialmente fiscalizados.

O Decreto n. 19.890/1931 (BRASIL, 1931c), definiu claramente que, enquanto não houvesse número suficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, ciências e Letras, para fins de exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário oficialmente fiscalizados, seriam mantidos, anexos aos institutos superiores oficiais ou equiparados, os respectivos cursos complementares. Ainda em 1931, o Decreto n. 20.158 (BRASIL, 1931d), reestruturou o Ensino Comercial, o qual, no mesmo ato, regulamentou a Profissão de Contador. A importância desse Decreto reside no fato de ser o primeiro instrumento normativo brasileiro a prever a estruturação de Educação

Profissional já incluindo a ideia dos itinerários formativos facilitadores da construção de itinerários de profissionalização dos trabalhadores.

Em 1932, meses antes da eclosão da Revolução Constitucionalista, o Decreto n. 21.303 (BRASIL, 1932) chegou a criar, em São Paulo, uma Universidade Técnica, que incorporaria a Escola Politécnica de São Paulo e seria a primeira do gênero no Brasil a ofertar cursos técnicos de nível superior, equivalentes aos atuais graduados em tecnologia. Essa Universidade, entretanto, não chegou a ser implantada, mas teria como finalidade "promover o ensino prático e as investigações de caráter científico ou utilitário indispensáveis à formação de técnicos destinados às funções dos grandes empreendimentos, como ainda de ministrar o ensino das disciplinas necessárias à habilitação dos profissionais que se destinem às funções técnicas de execução" (BRASIL, 1932). Posteriormente, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), os cursos planejados para essa escola foram incorporados no projeto da Universidade Estadual. O grande acontecimento educacional de 1932, entretanto, foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao Povo e ao Governo Brasileiro, propondo a Reconstrução Educacional do Brasil, uma vez que, "na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação". Esse Manifesto dos Educadores Brasileiros, redigido pelo Prof. Fernando de Azevedo, como brado de alerta pela Reconstrução Educacional do Brasil, dirigido ao Povo e ao Governo Brasileiro, indica de início que,

> [...]na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO et al., 1932).

1934. Na Constituição de 1934, quando já estava constatado o atraso brasileiro em relação aos seus vizinhos, principalmente a partir dos debates em torno do conhecido "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, a Educação Pública, pela primeira vez, em mais de quatrocentos anos de história,

é proclamada como Direito dos Cidadãos e Dever do Estado. Merece destaque todo o texto do Capítulo II do Título V da Constituição Democrática de 1934, que trata "da Educação e da Cultura", nos artigos 148 até 158. Entretanto, o artigo 149 é enfático: "A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana" (BRASIL, 1934).

1937. Na Constituição outorgada pelo Estado Novo, de tendência privatista, a normatização sobre a instrução pública afrouxa novamente. A educação primária é declarada obrigatória e gratuita, mas as obrigações do governo ficam diluídas (BRASIL, 1937).

1942/1946. No final da ditadura Vargas, o Ministro Gustavo Capanema, à frente do então Ministério da Educação e Saúde, propõe um conjunto de Decretos-Lei mais conhecidos como Leis Orgânicas. Merece destaque a denominada Lei Orgânica do Ensino Primário, orientando sua oferta gratuita e obrigatória, nos termos do Decreto-Lei n. 8.529/1946 (BRASIL, 1946a). Após o Ensino Primário estava prevista a organização de dois conjuntos básicos para o ensino: de um lado, o Ensino Secundário e Normal, destinado à educação das "elites condutoras do país" e, de outro, o Ensino Profissional, destinado prioritariamente aos filhos dos operários e àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho. A implementação do conjunto dessas Leis Orgânicas do Ensino durou até o ano de 1946. São de 1942 o Decreto-Lei n. 4.244 (BRASIL, 1942a), que definiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário e o Decreto-Lei n. 4.073 (BRASIL, 1942b), que define a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Ainda em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por força do Decreto-Lei n. 4.048 (BRASIL, 1942c). Ainda em 1942, o Decreto-Lei n. 4.119 (BRASIL, 1942d), determinava que os ensinos de Ofícios existentes no Brasil, sejam eles Instituições Federais, Municipais ou Particulares, devem se adaptar, até o final do ano, às determinações do conjunto de Leis Orgânicas do ensino brasileiro. Em 1943 foi definida a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo Decreto-Lei n.

6.141 (BRASIL, 1943a). Em 1946, finalmente, foram definidas as Leis Orgânicas do Ensino Primário, pelo já destacado Decreto-Lei n. 8.529 (BRASIL, 1946a), do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei n. 8.530 (BRASIL, 1946b), e do Ensino Agrícola, pelo Decreto-Lei n. 9.613 (BRASIL, 1946c). Em 10 de janeiro de 1946, por força do Decreto-Lei n. 8.621 (BRASIL, 1946d), foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac.

1946. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada democraticamente em 1946, praticamente retomou grande parte do texto sobre educação pública da Constituição democrática de 1934, garantindo recursos vinculados do orçamento da União para cumprir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária e sua continuidade nos níveis posteriores de ensino. O artigo 166 definiu que "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". O artigo 167, por seu turno, definiu que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem". Em relação à Educação Profissional, essa Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 definiu o seguinte, em seu artigo 129:

> À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1946d).

Especificamente em relação à Educação Profissional realizada pelas empresas, a Constituição Democrática de 1946 definiu, no Inciso IV do artigo 168, que "as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores" (BRASIL, 1946d).

1950/1954. Nesse período, já em tempo de debates sobre a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com fundamento na Constituição Democrática de 1946, a Lei n. 1.076 (BRASIL, 1950), passou a permitir que concluintes de cursos de Educação Profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos acadêmicos em níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir o nível de conhecimento exigido para a realização dos referidos estudos. A Lei n. 1.821 (BRASIL, 1953), definiu as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos secundários e profissionalizantes no nível médio. Essa lei foi regulamentada no final desse ano, pelo Decreto n. 34.330 (BRASIL, 1953), para aplicação a partir do ano de 1954. Por esse motivo, o ano de 1954 passou a ser considerado o ano símbolo do início da equivalência de estudos desenvolvidos com similar valor formativo, o que foi efetivamente consagrado apenas com a primeira LDB, Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961).

1961. Finalmente, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), cujo projeto original foi apresentado pelo Ministro Clemente Mariani ao Senhor Presidente da República em 28 de outubro de 1948, nos termos da alínea “d” do inciso XV do artigo 5º da Carta Magna de 1946, que definia a competência da União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei foi saudada pelo educador baiano Anísio Teixeira, como “meia vitória, mas vitória”. De acordo com essa Lei, a duração do ensino primário obrigatório era de quatro anos.

Essa primeira LDB equiparou a educação profissional ao ensino acadêmico, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, desde que seus componentes curriculares contassem com similar valor formativo. Essa orientação, conforme foi registrado no Parecer CNE/CEB n. 16 (1999a), ao menos do ponto de vista formal, sepultou de vez “a velha dualidade entre ensino para as elites condutoras do País e o ensino para os desvalidos da sorte. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser considerados equivalentes, para fins de continuidade de estudos nos níveis subsequentes”

(BRASIL, 1999). Por exemplo, de acordo com o artigo 51 dessa LDB, "as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino". O parágrafo único do mesmo artigo, por sua vez, define que "os portadores de carta-de-ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se nos estabelecimentos de ensino médio, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido" (BRASIL, 1961).

Estimulados pelo artigo 100 da Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), uma série de experimentos educacionais foram implementados por esse Brasil afora, orientados diretamente para a profissionalização dos jovens, tais como o Ginásio Orientado pelo Trabalho (GOT) e o conhecido Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen). Sobre a matéria, como registra muito bem o saudoso Conselheiro José Mario Pires Azanha, em uma obra póstuma, editada pelo Senac São Paulo, em 2006, com o título "A Formação do Professor e outros escritos", reformas educacionais não se fazem apenas com a definição de bons preceitos legais, mas sim com a ação comprometida dos seus educadores. A possibilidade dos sistemas e estabelecimentos de ensino realizarem Projetos Pedagógicos Experimentais, independentemente das amarras da Lei foi posta com toda a clareza desde a nossa primeira LDB. Embora a Lei permitisse, "os educadores não foram tão ousados quanto poderiam, ou melhor, curvaram-se ao peso da tradição burocrática que ainda nos escraviza até hoje, impedindo-nos de que nossos Projetos Pedagógicos sejam efetivamente instrumentos de trabalho de toda a comunidade escolar" (CORDÃO, 2012).

1967. A Constituição Democrática de 1946 (BRASIL, 1946), de orientação descentralizadora, foi substituída por uma Constituição promulgada em 1967 (BRASIL, 1967) pelo Governo Militar implantado no Brasil em 1964. Entretanto, essa primeira versão da Constituição promulgada em 24/01/1967 pelo regime militar, de orientação centralizadora, foi substituída por uma nova redação ditada pela Emenda Constitucional n. 1/1969 (BRASIL, 1969), para incorporar dispositivos definidos nos Atos Institucionais de número 5 até 17 e respectivos Atos Complementares. Ao retirar a vinculação de recursos, ela dá

início a um processo de pauperização do ensino, com baixos salários e pouca infraestrutura escolar. De acordo com inciso II do § 3º do artigo 176 dessa Constituição, o ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos, portanto, com oito anos de duração, e gratuito nos estabelecimentos públicos de ensino. Fundamentada nessa Constituição promulgada pelo Congresso Nacional em 1967 e profundamente alterada em 1969, duas grandes reformas foram levadas a efeito em nossa primeira LDB, a Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961). A primeira reforma ocorreu em 1968. A Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968), de 28 de novembro de 1968, fixou normas sobre o ensino superior. A novidade que merece destaque nessa Lei é a possibilidade de oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos (BRASIL, 1968). A segunda reforma ocorreu em 1971. A Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, regulamentou o então Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Essa Lei tornou obrigatório o ensino profissional integrado ao ensino secundário, num dos mais retumbantes equívocos dos governos militares no campo educacional. Todo o Ensino de Segundo Grau, hoje Ensino Médio, passou a ser orientado para a Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 1971).

Com essa medida de ordem burocrática, a Educação Profissional deixou de ser oferecida unicamente por Instituições Especializadas em Educação Profissional e passou a ser oferecida também pelas Instituições e Sistemas de Ensino Públicos e Privados já envolvidos em um clima de acelerada deterioração do então denominado Ensino de Segundo Grau, em decorrência do crescimento quantitativo do Ensino de Primeiro Grau, colhendo os primeiros frutos do benéfico esforço de democratização da Instrução Pública para a qual o Brasil não se preparou adequadamente. Essa decisão influenciou diretamente na qualidade da oferta da Educação Profissional das próprias Instituições Especializadas. Entretanto, o maior impacto negativo recaiu sobre os Sistemas Públicos de Ensino, que não receberam o necessário apoio para oferta de um Ensino Profissional de Qualidade, compatível com as exigências de desenvolvimento sustentável do Brasil. Finalmente, a Lei Federal n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, voltou atrás na obrigatoriedade de oferta de educação profissional técnica no então segundo grau e conseguiu piorar o que já estava ruim (BRASIL, 1982).

1975. A Lei n. 6.297 (BRASIL, 1975), de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas, e com isso ampliou significativamente o investimento das empresas em desenvolvimento dos seus trabalhadores empregados. Essa Lei previa a possibilidade de as pessoas jurídicas poderem deduzir, anualmente, até 10% do lucro tributável, para fins do imposto sobre a renda. Era permitido "deduzir o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período-base, em projetos destonados à formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho". Como essa dedução não deveria exceder, em cada exercício financeiro, a 10% (dez por cento) do lucro tributável, "as despesas não deduzidas no exercício financeiro correspondente podem ser transferidas para dedução nos três exercícios financeiros subsequentes". De acordo com essa Lei, considerava-se como Formação Profissional, para os efeitos legais,

> [...] as atividades realizadas em território nacional, pelas pessoas jurídicas beneficiárias da dedução estabelecida, que objetivam a preparação imediata para o trabalho de indivíduos, menores ou maiores, através da aprendizagem metódica, da qualificação profissional e do aperfeiçoamento e especialização técnica, em todos os níveis (BRASIL, 1975).

A aplicação dessa lei teve diversas distorções, especialmente em decorrência de priorização dos benefícios fiscais em detrimento de adequado planejamento estratégico da educação corporativa. Por conta disso e de outros fatores, como a excessiva burocracia fiscal, na prática houve uma redução significativa das atividades de projetos de educação corporativa após um primeiro momento de euforia.

1988. A Constituição Federal de 1988, denominada "Constituição Cidadã", é democrática e de orientação descentralizadora. Em sua versão original estabelece a gratuidade e a obrigatoriedade do agora chamado Ensino Fundamental, como dever do Estado e direito público subjetivo do cidadão. Na versão atual do inciso I do artigo 208, ditada pela Emenda Constitucional n. 59/2009, essa gratuidade e obrigatoriedade é estendida a toda a Educação Básica, a qual deve ser "obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua

oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009). Mais ainda. De acordo com o § 2º do mesmo artigo 208 da Constituição Federal, "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente". Portanto, a partir de então, o cidadão tem mecanismos jurídicos para exigir o seu direito à educação. No artigo 205, a Constituição Federal situa a Educação Profissional na confluência de dois dos Direitos Fundamentais da Pessoa, o direito à Educação e o direito ao Trabalho. Sua redação não deixa dúvidas: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Essa "qualificação para o trabalho" está referenciada no Inciso IV de seu artigo 114 como "formação para o trabalho", e no artigo 227 como "direito à profissionalização", algo que deverá ser garantido com "absoluta prioridade". O inciso II do mesmo artigo 208 ainda prevê a "progressiva universalização do ensino médio gratuito" (BRASIL, 1988).

1996. Com fundamento na Constituição Federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), que define apenas dois níveis para a educação escolar: a educação básica e a educação superior. A educação básica, formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, deve ser garantida a todo cidadão, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Quatro dias após, já na véspera do Natal, foi sancionada a Lei n. 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), que dispõe sobre a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), inspirada no artigo 211 da Constituição Federal e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A aprovação dessa lei, de natureza fiscal e redistributiva, foi um dos passos mais significativos para garantir a efetiva expansão da oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito no Brasil, objetivando cumprir o preceito constitucional de "garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino", valorizando os profissionais do Magistério.

A Lei n. 9.424/1996 (BRASIL, 1996b) foi substituída e teve seu alcance

ampliado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). A implantação da Lei n. 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), em relação ao Fundef, e a ampliação de seus objetivos pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), em relação ao Fundeb, representam dois dos mais importantes mecanismos de redistribuição de recursos vinculados à educação e a principal medida adotada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para promover a imediata e efetiva redistribuição dos recursos aplicados na educação, objetivando garantir maior qualidade na oferta do ensino público obrigatório e gratuito, direito inalienável das pessoas residentes no Brasil. Impacto similar provocou a versão original da LDB dedicando o Capítulo III do Título V especificamente para "a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", com o objetivo de conduzir "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Esse Capítulo da LDB foi regulamentado pelo polêmico Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), que influenciou decisivamente a redação da Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), incorporando vários de seus dispositivos normativos, alguns dos quais foram alterados pelo Decreto n. 8.268/2014 (BRASIL, 2014a).

1998/2002. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram inicialmente definidas pela Resolução n. 4/1999 (BRASIL, 1999b), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 16/1999 (BRASIL, 1999a), do qual fui o Relator. Paralelamente aos debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a Câmara de Educação Básica do CNE se desdobrou em árduo trabalho para aprovar as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades de Educação Básica, e uma Comissão Bicameral estudou profundamente sobre a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Superior de Graduação em Tecnologia, as quais foram aprovadas pela Resolução CNE/CP n. 3 (BRASIL, 2002a), de 18 de dezembro de 2002, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 29/2002 (BRASIL, 2002b). A organização curricular específica dos

cursos superiores de Educação Profissional Tecnológica, entretanto, foi definida anteriormente pelo Parecer CNE/CES n. 436/2001 (BRASIL, 2001). Nesse período, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do CNE, entre outros Pareceres e Resoluções, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela Resolução CNE/CEB n. 1/1999 (BRASIL, 1999c), com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 22/1998 (BRASIL, 1998a), e complementado pelo Parecer CNE/CEB n. 4/2000 (BRASIL, 2000a). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram definidas pela Resolução CNE/CEB n. 2/1998 (BRASIL, 1998b), com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 4/1998 (BRASIL, 1998c). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram definidas pela Resolução CNE/CEB n. 3/1998 (BRASIL, 1998d), com base no Parecer CNE/CEB n. 15/1998 (BRASIL, 1998e). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB n. 1/2000 (BRASIL, 2000b), com base no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000c).

2004/2008. Em 23 de junho de 2004, o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), revogou o Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), ao dar nova regulamentação à oferta da Educação Profissional no Sistema de Ensino do Brasil, definindo como deve ser realizada a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, a qual deve ocorrer da seguinte forma:

> I - Integrada com o ensino médio, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
>
> II - Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
>
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
>
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
>
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de

> intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
>
> III - Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

No dia 21 de janeiro desse mesmo ano de 2004, a Resolução CNE/CEB n. 1/2004 (BRASIL, 2004b), fundamentada no Parecer CNE/CES n. 35/2003 (BRASIL, 2003), "estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos". Esses documentos normativos, regulamentando o artigo 82 da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), definiram com clareza que "toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo"; que esse

> [...] estágio, como procedimento didático-pedagógico e Ato Educativo, é essencialmente uma atividade curricular de competência da Instituição de Ensino, que deve integrar a proposta pedagógica da escola e os instrumentos de planejamento curricular do curso, devendo ser planejado, executado e avaliado em conformidade com os objetivos propostos (BRASIL, 1996a).

O mesmo documento legal enfatiza

> a concepção do estágio como atividade curricular e Ato Educativo intencional da escola implica a necessária orientação e supervisão do mesmo por parte do estabelecimento de ensino, por profissional especialmente designado, respeitando-se a proporção exigida entre estagiários e orientador, em decorrência da natureza da ocupação (BRASIL, 1996a).

Essas definições foram de capital importância para a aprovação da Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008b), definindo claramente que o

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008b).

Em fevereiro do ano seguinte, a Resolução CNE/CEB n. 1/2005 (BRASIL, 2005a), com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 39/2004 (BRASIL, 2004c), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004a).

Essa normatização da Resolução CNE/CEB n. 1/2005 (BRASIL, 2005a), por sua vez foi complementada pela Resolução CNE/CEB n. 4/2005 (BRASIL, 2005b), definida com base no Parecer CNE/CEB n. 20/2005 (BRASIL, 2005c), definindo que

> os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA de Ensino Médio, deverão contar com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à Educação Geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica de nível médio, desenvolvidas de acordo com Projeto Pedagógico unificado, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005c).

Em agosto de 2006, a Resolução CNE/CEB n. 3/2006 (BRASIL, 2006) "Aprova as Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei n. 11.129 (BRASIL, 2005d), de 30/7/2005, aprovado como 'Projeto Experimental', nos termos do artigo 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB n. 2/2005 (BRASIL, 2005e)", ensejando o desenvolvimento de um projeto experimental de grande alcance nacional, articulando a educação geral dos educandos com sua qualificação profissional, utilizando a inovadora metodologia da ação comunitária.

Finalmente, a Resolução CNE/CEB n. 03/2008 (BRASIL, 2008c), com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 11/2008 (BRASIL, 2008d), "disciplina a instituição e a implantação de Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional". Esse Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído por Portaria Ministerial, define

> [...] Carga horária mínima para cada um dos cursos constantes do Catálogo, bem como um breve descritor do curso, possibilidades de temas a serem abordados, possibilidades de atuação dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para a implantação do curso" (BRASIL, 2008d).

Os cursos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio

> [...] serão organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica (BRASIL, 2008d).

2009. A Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009) promoveu alterações importantes no texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com destaque para o inciso I do artigo 208, definindo que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia da "Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". O inciso VII do mesmo artigo define que o "atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica", deve ser assistido "por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde". O § 4º do artigo 211 define que, "na organização dos seus Sistemas de Ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório". O § 3º do artigo 212 estipula que

> [...] a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação". Para a Educação Profissional, as alterações inseridas na Constituição Federal são de fundamental importância para criar condições de efetivação do que está definido no Art. 227 da Constituição Federal em termos de garantia, "com absoluta prioridade", do direito à profissionalização das pessoas (BRASIL, 2009).

2012. Depois de um longo e exaustivo debate, no ano de 2012, finalmente, foram aprovadas novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 11/2012 (BRASIL, 2012a), adequando as anteriores Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB n. 4/1999 (BRASIL, 1999b), com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 16/1999 (BRASIL, 1999a), que haviam sido atualizadas aos dispositivos do Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), pela Resolução CNE/CEB n. 1/2005 (BRASIL, 2005a), com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 39/2004 (BRASIL, 2004c), atualizando-as em relação aos dispositivos legais inseridos na Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) - LDB, pela Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), em relação à “Educação Profissional e Tecnológica”, de modo especial quanto à “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Infelizmente até o ano de 2016, quando concluí o meu quarto mandato na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, não foi possível concluir e aprovar duas Resoluções Normativas da maior importância, as quais deverão ser concluídas pelos novos integrantes do Conselho Nacional de Educação. A mais urgente refere-se à Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada segundo diferentes itinerários formativos integrados “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. O artigo 40 da Resolução CNE/CEB n. 6/2012 (BRASIL, 2012b) havia dado um prazo até o ano de 2020 para essa definição, que eu estabelecera como prazo pessoal para o cumprimento dessa meta o ano de 2016. Essa foi uma de minhas frustrações de final de mandato. A outra refere-se às novas Diretrizes Operacionais para a organização, execução e avaliação das atividades curriculares de Estágio Supervisionado assumido como Ato Educativo das Instituições de Ensino, em regime de colaboração com as organizações do mundo do trabalho, nos termos da Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008b).

2014. Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), que aprova e define o novo Plano Nacional de Educação, com vinte metas e respectivas estratégias de implantação, a serem cumpridas em dez anos, isto é, até o dia festejado como o dia de São João em 2024. O novo Plano

Nacional de Educação estabelece como diretrizes, entre outras, a de erradicação do analfabetismo brasileiro nos próximos dez anos, a de universalização do atendimento escolar, definindo metas específicas em relação ao ensino obrigatório, objetivando a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade", bem como as de melhoria da qualidade da educação e de valorização dos profissionais da educação. Em relação à Educação Profissional, merecem destaques tanto a Meta 10, que prevê "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional"; quanto a Meta 11, que prevê "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público" (BRASIL, 2014b).

2016. Um dos destaques para a Educação Profissional nesse ano certamente foi a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 1/2016 (BRASIL, 2016a), após longo trajeto de negociação com o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e Órgãos do Ministério da Educação, para aprová-la em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme determinam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As "Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a Distância" (EaD no Ensino Superior) foram aprovadas pela Resolução CNE/CES n. 1/2016 (BRASIL, 2016b), com fundamento no Parecer CNE/CES n. 564/2015 (BRASIL, 2015a).

Foi mais demorado e tortuoso o traçado do caminho para a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 01/2016 (BRASIL, 2016a), definindo "Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino" (BRASIL, 2016a). Foi escolhido o caminho da aplicação do Regime de Colaboração entre os diferentes Sistemas de Ensino, conforme definido no artigo 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a).

Assim, em 19 de julho de 2002, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), reunido na XVIII Reunião Plenária, em São Luís, no Estado do Maranhão, tratou da necessidade da elaboração urgente de uma agenda conjunta de discussão entre os Sistemas de Ensino, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial quanto ao acolhimento da legitimidade da Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da LDB, com suas características de extraterritorialidade, como uma modalidade de ensino necessária para a superação dos desafios frente à democratização de acesso e permanência no sistema escolar, com adequada aprendizagem, desenvolvendo ações educativas em regime de colaboração e reciprocidade.

Desde então, o assunto foi intensamente debatido, de modo especial, no âmbito do Conselho Nacional de Educação e do referido Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação. O referido artigo 80 da LDB foi devidamente regulamentado pelos Decretos n. 5.622/2005 (BRASIL, 2005f) e n. 6.303/2007 (BRASIL, 2007). Entretanto, ainda havia a necessidade do estabelecimento de regras e normas que orientassem claramente a implantação do regime de colaboração entre os órgãos normativos e de supervisão, de sorte que possibilitassem a efetiva integração dos diferentes sistemas de ensino, tal como determinado pelo artigo 7º do Decreto n. 5.622/2005 (BRASIL, 2005f). Assim, em meados de 2010, retomando debate anterior registrado na "Carta do Maranhão", a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), em conjunto com a então Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC) e o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, com participação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), iniciou estudos de uma proposta de colaboração entre os Sistemas de Ensino para a oferta de cursos e programas na modalidade de Educação a Distância (EaD), no âmbito da Educação Básica, de modo especial, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como conclusão desses estudos e numerosas reuniões conjuntas e audiências públicas nacionais, finalmente, em 10 de maio de 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CEB n. 12/2012 (BRASIL, 2012c), o qual, após longa e tortuosa tramitação no âmbito dos órgãos técnicos do MEC, foi devolvido ao Conselho Nacional de Educação para reexame, o qual foi feito pelo Parecer CNE/CEB n. 2/2015

(BRASIL, 2015b), seguindo a mesma sistemática anteriormente adotada.

Esse Parecer também não foi devidamente homologado pelo Senhor Ministro da Educação e novamente foi devolvido ao Conselho Nacional de Educação, que o reexaminou pelo Parecer CNE/CEB n. 13/2015 (BRASIL, 2015c), o qual foi finalmente homologado pelo Senhor Ministro da Educação, fundamentando a edição da Resolução CNE/CEB n. 1/2016 (BRASIL, 2016a), que define as Diretrizes Operacionais Nacionais vigentes para a EaD no âmbito da Educação Básica, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.

2016/2017. Em 22 de setembro de 2016, o Poder Executivo aprovou e encaminhou à apreciação do Congresso Nacional a Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016c), instituindo a "Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral", promovendo significativas reformulações no Ensino Médio, flexibilizando-o, aumentando a carga horária anual e incluindo uma opção profissionalizante, entre outras alterações que levantaram muita polêmica entre educadores, tanto pela forma como foi apresentada, quanto pelo conteúdo da própria Medida Provisória. A MP n. 746/2016 (BRASIL, 2016c) foi devidamente analisada e devidamente aprovada pelo Poder Legislativo Federal em votação em separado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Assim, a MP n. 746/2016 foi convertida na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), de 16 de fevereiro de 2017, a qual "altera as Leis n. 9.394 (BRASIL, 1996a), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494 (BRASIL, 2007a), de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452 (BRASIL, 1943b), de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236 (BRASIL, 1967), de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161 (BRASIL, 2005g), de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral". Uma das mais significativas alterações promovidas pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do ponto de vista da Educação Profissional, refere-se à nova redação dada ao caput do artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996a), nos seguintes termos:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Outra alteração significativa que merece destaque no âmbito da Educação Profissional, ainda na esfera do mesmo referido artigo, refere-se aos critérios a serem adotados pelos Sistemas de Ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional", bem como "a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade".

Ainda em relação à Educação Profissional, merecem destaque os dois novos incisos que foram incluídos no artigo 61 da LDB, que trata dos "profissionais da educação escolar básica". São eles:

IV - "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do artigo 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação". (BRASIL, 2017).

Referências

AZEVEDO et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/o%20manifesto%20dos%20pioneiros%20da%20educa%E7%E3o%20nova.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília: Congresso Nacional, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Brasília: Congresso Nacional, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Brasília: Congresso Nacional, 1946d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1909. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 5.241**, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório [...] e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1927. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1930. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1931a. Disponível em < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 19.851,** de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário, 1931b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1931c. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1931d. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 21.241**, de 4 de abril de 1932. Lei Francisco Campos. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1932a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 21.303**, de 18 de abril de 1932. Autoriza a criação da Universidade Técnica de São Paulo e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1932b. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21303-18-abril-1932-508444-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 34.330**, de 21 de outubro de 1953. Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1953. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942b. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 4.119**, de 21 de fevereiro de 1942. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942d. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942e. Disponível em<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 4.481**, de 16 de julho de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres [...]. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942f. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1943b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1943a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946b. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946d. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 8.622**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres [...]. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946e. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8622.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1946c. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Decreto-Lei n. 236**, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agôsto de 1962. Diário Oficial da União, 28 fev. 1967b, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm>. Acesso em 13 mar. 2018.

______. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jun. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Decreto n. 5.622,** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017). Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2005f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Decreto n. 6.303,** de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. (Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017), Brasília: Diário Oficial da União, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Decreto n. 8.268,** de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 20 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Emenda Constitucional n. 1**, de 17 de outubro de 1969. Brasília: Congresso Nacional, 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Emenda Constitucional n. 59,** de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Brasília: Congresso Nacional, 2009. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 1.076,** de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1950. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Lei n. 1.821**, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1953. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 (LDB). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 6.297**, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1975. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6297.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 7.044,** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 9.424,** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 11.129,** de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1 jul. 2005d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______ **Lei n. 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. (Revogado pela lei nº 13.415, de 2017). Brasília: Diário Oficial da União, 8 ago. 2005g. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 11.741**, de 16 de junho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e n. 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do artigo 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o artigo 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008b. Disponível em: <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 set. 2016c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 4**, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução n. 2/1998). Brasília: CNE/CEB, 1998c. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 15,** de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (Resolução n. 3/1998). Brasília: CNE/CEB, 1998e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 22**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 16**, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. (Resolução CNE/CEB n. 4/1999). Brasília: CNE/CEB, 1999. Brasília: CNE/CEB, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 4,** de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 11,** de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000c. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CES n. 436,** de 2 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CP n. 29,** de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. (Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002). Brasília: CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 39,** de 10 de novembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 2,** de 16 de março de 2005. ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: CNE/CEB, 2005e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 20,** de 15 de setembro de 2005. Trata da inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto n. 5.478/2005, como

alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2005c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 11,** de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2008.

______. **Parecer CNE/CEB n. 11,** de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 12,** de 10 de maio de 2012. Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: CNE/CEB, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10805-pceb012-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 2,** de 11 de março de 2015. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 12/2012, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: CNE/CEB, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17221-pceb002-15-1&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CEB n. 13**, de 11 de novembro de 2015. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 2/2015, que reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 12/2012, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. Brasília: CNE/CEB, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27581-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-13-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Parecer CNE/CES n. 564,** de 10 de dezembro de 2015. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: CNE/CES, 2015a. Disponível em; <http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 2,** de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf >. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 3,** de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/CEB, 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

______. **Resolução CNE/CEB n. 4,** de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE/CEB, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf> Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 1,** de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CP n. 3,** de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 35,** de 5 de novembro de 2003. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília: CNE, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 1,** de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 1,** de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: CNE, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 4,** de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: CNE, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 3,** de 4 de agosto de 2006. Aprova as Diretrizes e procedimentos técnicopedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei nº 11.129, de 30/7/2005, aprovado como "Projeto Experimental", nos termos do art. 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005. Brasília: CNE, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 3,** de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 6,** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB n. 1,** de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: CNE/CEB, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

______. **Resolução CNE/CES n. 1,** de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: CNE/CES, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937). In: ANAIS DO I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: SBHE, 2000, CD ROM.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.79-92, jan. /abr. 2005.

______. **Formação de Professores para o Ensino Técnico: O Lugar das Oficinas Femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Rio de Janeiro: Cefet/RJ,** (sd.). Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0385.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CORDÃO, Francisco Aparecido ; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil:** síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac, 2017.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

______. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 5.

PENA, Afonso. **Discurso de posse de Afonso Pena na presidência da República, onde faz algumas considerações sobre seu programa de governo. 1906.11.15.** (10 folhas manuscritas). Rio de Janeiro: Governo Federal, 1906. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/TN/textual/discurso-de-posse-de-afonso-pena-na-presidencia-da-republica-onde-faz-algumas-consideracoes-sobre-seu-programa-de-governo>. Acesso em: 13 mar. 2018.

UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO:
O olhar do Distrito Federal

Fernanda Marsaro dos Santos[11]
Daniel Louzada-Silva[12]
Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif[13]

Este capítulo trata da concepção de Ensino Médio (EM) e da Educação Profissional (EP) em nível técnico no Distrito Federal (DF), à luz da Medida Provisória (MP) n. 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Discute-se o arcabouço jurídico afetado pelas medidas e suas consequências, o posicionamento de diferentes atores na concepção e implantação dessas medidas, o perfil do jovem estudante de EM no Distrito Federal e dá-se voz aos agentes públicos mais diretamente relacionados a essa etapa da educação básica. Apresentada ao país por meio de Medida Provisória, a reforma do EM sobrepôs-se a uma discussão em andamento desde 2013 e encontrou no Distrito Federal um processo de redirecionamento das políticas públicas já em andamento.

11 Pós-doutoranda em Educação pela UCB e Coordenadora de Políticas Educacionais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. E-mail: fernanda.marsaro@gmail.com

12 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília e professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. E-mail: daniellouzada@uol.com.br

13 Pós-doutora em Educação pela University of Alberta, Canadá. E-mail: ranilceguimaraes@yahoo.com.br

Entre os desafios que a educação básica no Brasil enfrenta, o Ensino Médio é, talvez, o de maior complexidade. Do ponto de vista do estudante, compreende um período de vida marcado por profundas transformações, com destaque para o desenvolvimento da adolescência, um incremento até então desconhecido na autonomia, a necessidade de tomar decisões sem a segurança de experiências anteriores, e novos arranjos nas interações com outros sujeitos. Para grande parte dos jovens que cursam o EM este é o momento de tomar decisões sobre prosseguimento de estudos acadêmicos, entrada no mundo do trabalho e ingresso na educação superior, o que significa a difícil tarefa de escolher uma carreira ou campo de atuação profissional em detrimento de tantas outras possibilidades. Políticas educacionais voltadas para o EM devem, portanto, considerar esses fatores e ainda responder a outras demandas como as rápidas transformações nos processos de comunicação, os avanços tecnológicos, o forte apelo por consumo de bens e de serviços e a grande defasagem histórica da educação básica no Brasil, com profundos reflexos na infraestrutura do sistema educacional em si e na qualificação de profissionais, entre outros aspectos.

Assim, fatores como a necessidade de qualificação dos jovens para o mundo do trabalho e/ou para a continuidade da formação acadêmica, o fraco rendimento discente em exames de escala internacional, quando comparado a outros países, e a expectativa de oferecer aos estudantes um ambiente e formação atrativos, são apontados por diferentes campos de reflexão acadêmica e política como desafios a serem respondidos. Isto se dá em um espaço de intensa disputa ideológica, em que se opõem campos e projetos de países antagônicos e, muitas vezes, excludentes, em um ambiente político polarizado (BALL, 2012; 2015; CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013; SCHWARTZMAN, 2016; RAMOS, 2016; RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Esta disputa em nível nacional tem reflexos diretos na formulação e execução da política educacional do EM no Distrito Federal, e este capítulo tem por objetivo avaliar este quadro e discutir a condução dada pela administração local às políticas federais implementadas a partir da segunda metade do ano de 2016. Importante considerar que, até setembro daquele ano, tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013 (BRASIL, 2013), que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, de 1996, para instituir a jornada em tempo integral no EM e, ainda, dispunha sobre a organização do currículo do EM diante de diversas áreas do conhecimento. Com a edição da MP n. 746/2016, a tramitação desse PL foi interrompida e menos de cinco meses depois era aprovada a Lei n. 13.415/2017, com alterações mínimas no texto da Medida Provisória. Anteriormente à edição da MP n. 746/2016, e logo após o encerramento dos seminários nacionais que discutiram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a parte da discussão sobre o EM na base comum foi suspensa, sem que houvesse um cronograma para sua retomada ou uma definição sobre o destino das contribuições dos seminários que ocorreram em todas as Unidades da Federação até o mês de agosto daquele ano. No momento em que este capítulo era finalizado, a BNCC tramitava no Conselho Nacional da Educação (CNE), com audiências públicas agendadas (BRASIL, 2017b). A MP n. 746/2016 e a Lei n. 13.415/2017 criaram percursos formativos vinculados à BNCC e determinaram que a carga horária para componentes curriculares da formação geral fosse alterada, o que para o DF significou uma redução em relação ao que vinha sendo praticado. Assim, sem a definição da BNCC, todo o arranjo futuro da educação média distrital permaneceu com indefinições ao longo de 2017, havendo previsão de que seja implantado a partir do ano de 2019.

Por outro lado, é recorrente a comparação dos resultados obtidos pelo Brasil em avaliações internacionais com os de outros países, quase sempre apontando para as debilidades de nossa educação básica. Menos comuns, são estudos que comparam a estrutura do sistema educacional brasileiro com o de outros países, de maneira a reconhecer nos arranjos estruturais as causas de nossas deficiências. Moraes (2017) comparou a estrutura dos sistemas educacionais brasileiro, inglês e finlandês, já na vigência da MP n. 746/2016, e concluiu que a mudança consolidada com a Lei n. 14.415/2017 assemelha-se ao modelo inglês, aproximando as instâncias educativas do campo econômico. Em uma comparação mais ampla da educação europeia, o sistema inglês adota uma base comum curricular, assim como Portugal, Espanha, França e Itália, por exemplo, enquanto Alemanha, Áustria e Holanda utilizam um sistema em que o Ensino Médio se desmembra em diferentes percursos (COMISSÃO EUROPEIA, 2016).

A comparação dos sistemas educacionais europeus mostra grandes diferenças estruturais e sugere que as deficiências da educação não podem ser creditadas apenas à estrutura curricular, uma vez que os resultados alcançados em provas internacionais são inferiores aos dos diferentes arranjos europeus. Outra consideração relevante é que aqueles países têm dimensões, composição étnica e realidade social muito diversas da nossa, que estão mais próximas às dos Estados Unidos, onde um currículo nacional (*Common Core*) foi adotado a partir de 2010.

A análise do processo estadunidense tem evidenciado tensões como a relação entre currículo único e livro didático, uma vez que novas concepções curriculares demandam a produção de material didático específico e adequado, o que nem sempre é feito com a celeridade e profundidade exigidas (POLIKOFF, 2015). No Brasil, a universalização da entrega de livros nas escolas públicas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), delegou aos professores escolher as obras que serão empregadas por um período de três anos em cada escola. O PNLD é um programa que, apenas em 2017, teve a previsão de movimentar cerca de um bilhão e trezentos milhões de reais, sendo que, deste montante, 26% se voltariam para o atendimento do EM.[14] Qualquer modificação curricular é, portanto, medida de ampla repercussão e deve estar calcada em uma criteriosa avaliação de seus efeitos sobre o conjunto das políticas públicas setoriais. Uma das expectativas é que, a partir da consolidação da BNCC, os estudantes que mudem de uma Unidade Federativa para outra o consigam com a mínima descontinuidade do ciclo formativo. Mister ressaltar, contudo, que a escolha dos livros do PNLD 2018 ocorreu no segundo semestre de 2017, sem que a Base Nacional Comum Curricular estivesse plenamente definida (BRASIL, 2017b).

A Educação Profissional (EP) associada ao EM constitui um desafio particularmente complexo e ganhou destaque a partir da MP n. 247/2016, que incorporou a formação técnica e profissional entre seus itinerários formativos. A introdução dos estudantes de EM no mundo do trabalho é um campo de disputa entre diferentes visões de mundo, muitas vezes contrastantes, e o quadro brasileiro

14 Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 30 jun. 2017. Os valores totais do FNLD previstos para 2017 são de R$ 1.295.910.769,73, com o Ensino Médio respondendo por R$ 337.172.553,45 deste montante.

atual pode ser entendido dentro desta perspectiva. Após anos de debate legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi alterada em um curto espaço de tempo, impondo a visão de um dos setores em disputa (KUENZER, 2017).

As relações entre educação e trabalho vêm sendo fortemente influenciadas pelo processo de globalização das economias e pelos avanços tecnológicos das últimas décadas, em particular no campo da comunicação. Assim, a falta de atratividade do EM não tem suas raízes em fatores de fácil abordagem e não convém alimentar a expectativa de que a EP seja capaz de responder a todas as variáveis que contribuem para o quadro atual. Em consequência, justapõem-se os fenômenos educacionais às práticas de modificação do ambiente natural, consolidando, por consequência, a EP. Trata-se de um ramo educacional direcionado ao acúmulo de saberes ligados aos diversos exercícios de uma profissão, em sua inter-relação com o mundo do trabalho. Apesar de constituir um campo da política educacional marcado por grandes embates na academia, diversos pesquisadores (FRIGOTTO, 2007; CIAVATTA, 2012; MOURA, 2013; SCHWARTZMAN, 2016) têm se dedicado ao melhor entendimento da EP. Ainda que realizados a partir de perspectivas epistemológicas e metodológicas distintas, os estudos feitos pelos referidos autores sobre o campo da EP no Brasil e no mundo evidenciam que a competição, originada da justaposição educação, trabalho e mercado, vem produzindo inquietações não apenas nos setores produtivos, mas também na formação dos futuros trabalhadores (KUENZER, 2017).

A dualidade de atribuições do EM é um fator que historicamente interfere no desempenho dessa etapa da educação, muitas vezes gerando um processo de fragmentação difícil de superar (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Uma das políticas voltadas para superar essa realidade tem sido a integração entre o EM e a EP, avaliada positivamente sobretudo pelos segmentos da sociedade que dependem da oferta pública da educação básica (RAMOS, 2011). Ciavatta (2016, p. 46) afirma que "a formação integrada exige que se trate o trabalho como princípio educativo" e destaca as dificuldades para sua implantação, "não obstante o reconhecimento de seu potencial para a formação dos alunos, aproximando os conhecimentos gerais das disciplinas de ensino médio e os conhecimentos específicos da educação profissional".

AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO

Dois dos principais desafios do EM no Brasil são reduzir os índices de evasão e repetência, melhorando o rendimento dos estudantes nos indicadores de aprendizagem. Esses dois objetivos são comuns à maioria das análises e propostas, incluindo as alterações na LDB introduzidas em fevereiro de 2017, mas essa convergência não significa consenso em relação às soluções, como ficou claro em relação à Lei n. 13.415/2017 (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013; SCHWARTZMAN, 2016; RAMOS, 2016; RAMOS; FRIGOTTO, 2016; BRASIL, 2017a; MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Até a edição da Medida Provisória n. 746/2016 as mudanças no EM tinham por base a discussão da BNCC, que se encontrava em processo de debate público em nível nacional, e de um Projeto de Lei em tramitação. A MP n. 746/2016 vinculava seus dispositivos à BNCC do EM, o que foi mantido pela Lei n. 13.415/2017, mas a discussão da BNCC foi interrompida quase que simultaneamente à sua edição, sem que houvesse data para a definição do texto final da Base (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Entre as alterações trazidas pela Lei está a possibilidade de o estudante escolher entre cinco diferentes itinerários formativos, quais sejam: (I) linguagens e suas tecnologias; (II) matemática e suas tecnologias; (III) ciências da natureza e suas tecnologias; (IV) ciências humanas e sociais aplicadas e (V) formação técnica e profissional. A criação de itinerários formativos teve como objetivo flexibilizar a formação no EM, tornando-a mais atrativa para o estudante, e promover a integração curricular, cabendo a cada Unidade da Federação definir como se dará sua implantação. Entre as condicionantes está a ampliação, em um prazo máximo de cinco anos, da carga horária diária para cinco horas, o que já é atendido pelo Distrito Federal. A carga horária obrigatória anual, que hoje é de 800 horas, deverá aumentar gradativamente até chegar a 1.400 horas, devendo atingir no mínimo 1.000 horas em cinco anos (BRASIL, 2017a).

No formato anterior à reforma, os estudantes cursavam treze componentes curriculares. Com a reformulação, são obrigatórias matemática e língua portuguesa ao longo dos três anos do EM. No tocante ao ensino da língua estrangeira, o inglês passa a ser disciplina obrigatória, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Um ponto que tem gerado tensão é a permissão para que professores sem formação em nível superior atuem em sala de aula, por notório saber. A exigência da formação superior foi introduzida em 1996 pela LDB e regulamentada em 1999, sendo entendida como uma importante medida para a profissionalização e valorização da educação básica (BRASIL, 1996). Ainda que a Lei n. 13.415/2017 abra essa possibilidade apenas para a formação técnica e profissional, a medida gerou resistência, e reforçou um debate que se estende por décadas, sendo visto como um avanço ou um retrocesso, por diferentes linhas de pensamento. Como exemplos do primeiro caso estão Castro, Torres e França (2013) e Schwartzman (2016), e na segunda vertente encontram-se Ramos (2016) e Ramos e Frigotto (2016).

O PAPEL DAS UNIDADES FEDERATIVAS: GRAU DE AUTONOMIA E DESAFIOS

O texto constitucional define como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação, dando aos Estados e o Distrito Federal papel concorrente (BRASIL, 1988) e a LDB estabelece em seu artigo 8º que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996). Com a aprovação da Lei n. 13.415/2017, os sistemas de ensino estaduais e distrital têm, portanto, autonomia constitucional para reorganizarem a oferta, o formato e a composição curricular do Ensino Médio, seguindo um roteiro de obrigações e passos, que inclui:

- Definir a parte diversificada do currículo, 40% no total, em harmonia com a BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural;[15]
- Organizar o currículo, tendo como referência a BNCC e os itinerários formativos, de acordo com a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino;[16]

15 Ibidem. Artigo 35-A. § 1º.
16 Ibidem, Artigo 36.

- Estabelecer os critérios para a organização e definição das áreas curriculares e de suas respectivas competências e habilidades;[17]
- Compor os itinerários formativos integrados;[18]
- Possibilitar, mediante a existência de vagas, ao concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo;[19]
- Possibilitar a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral – Programa de Fomento ETI.

Se por um lado é dado às Unidades Federativas um razoável grau de autonomia para reorganizarem suas redes de Ensino Médio, o que por si só é um grande desafio, por outro, a falta de definição da BNCC do Ensino Médio constitui um obstáculo. O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou a primeira versão da BNCC para consulta entre outubro de 2015 e março de 2016, publicou a segunda versão em maio de 2016 e promoveu um amplo processo de debate institucional na forma de seminários realizados pelas Secretarias de Educação de cada Unidade Federativa entre junho e agosto de 2016 (BRASIL, 2017b). Durante a realização desses seminários, a Portaria n. 790, de 27 de junho de 2016, do MEC, instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e a reforma do Ensino Médio, suspendendo as BNCC deste segmento da educação básica (BRASIL, 2017b). Desta maneira, os sistemas de ensino passaram a lidar com o desafio de promover a reformulação do Ensino Médio em suas Unidades Federativas (UFs) sem o balizamento a que devem se submeter, as BNCC. Essa é uma tarefa particularmente desafiadora para o Distrito Federal que, por suas características específicas, terá uma redução no número de horas do módulo comum para adequação à Lei n. 13.415.

Tanto a BNCC de Ensino Médio como a matriz curricular do Distrito Federal deverão ser submetidas aos respectivos Conselhos de Educação para aprovação. No caso do Distrito Federal, uma proposta de matriz curricular está em discussão.

17 Ibidem, Artigo 36, § 1º.
18 Ibidem, Artigo 36, § 3º.
19 Ibidem, Artigo 36. § 5º.

O PERFIL DA JUVENTUDE NO DISTRITO FEDERAL

A juventude tem sido tema de um grande número de trabalhos acadêmicos que tentam traçar seu perfil, particularmente no que diz respeito à educação, ao trabalho e vulnerabilidades. Esses estudos vêm sendo feitos principalmente nas grandes cidades e têm destacado uma forte relação entre a permanência na escola e os níveis de violência registrados em seu entorno, de forma que, pode-se verificar, esta última tende a se elevar na proporção em que a escola não atende plenamente aos seus jovens, seja em oferta, seja em qualidade (ABRAMOVAY; RUA, 2002; SALLAS; BEGA, 2006; MOURA; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2015; ABRAMOVAY, 2015; 2016). Estudos voltados para entender a causas do fracasso escolar e da evasão têm visado diagnosticar de maneira mais precisa os dados disponíveis, bem como aprimorar a coleta de informações. Com a consolidação de séries históricas do Censo Escolar e o maior refinamento das análises, foi possível ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação estabelecer em nível nacional estimativas do fluxo escolar para a educação básica para um período de dez anos a partir de 2007, o que deve permitir uma melhor compreensão da dinâmica de sucesso e fracasso escolar em níveis local e nacional (BRASIL, 2017c; 2017d). Em nível distrital, traçou-se o perfil sociodemográfico atualizado da juventude, a partir da análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, evidenciando as relações entre educação e trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2016a).

Os estudos pioneiros

Em uma das primeiras tentativas de sistematizar o conhecimento empírico sobre o tema juventude e violência, além de apontar alternativas metodológicas para seu estudo, Sallas e Bega (2006) partiram de pesquisas então disponíveis para quatro capitais, Rio de Janeiro, Brasília, Fortaleza e Curitiba, todas promovidas pela Unesco. No Distrito Federal o estudo se concentrou em jovens de 14 a 20 anos e professores de Planaltina, Ceilândia e Samambaia; e a pesquisa nas quatro

capitais seguiu metodologia desenvolvida em estudo anterior no Plano Piloto de Brasília. Esses estudos convergem para o protagonismo de escola na definição de rumos na vida dos jovens, seja pela efetiva presença no cotidiano dos jovens, seja por sua ausência.

Ainda com o patrocínio da Unesco, Abramovay e Rua (2002) realizaram um amplo estudo sobre violência nas escolas em que entrevistaram alunos, professores e pais de alunos em treze capitais brasileiras (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis) e no Distrito Federal. A pesquisa mostrou uma estreita relação entre violência e ambiente escolar, com os alunos apontando o espaço físico (salas de aula e corredores) como o que eles menos gostavam, e cabendo aos itens das aulas e da maioria dos professores os menores índices de rejeição. No Distrito Federal foram entrevistados 1.843 alunos de 14 escolas públicas e 5 privadas. Perguntados sobre como a violência afetava seus estudos, apontaram como principal consequência da violência na escola sobre o desempenho escolar o fato de "não conseguirem se concentrar nos estudos", seguido por "fica nervoso, revoltado e perde a vontade de ir à escola". Ainda no Distrito Federal, a proporção de alunos que declararam não comparecimento às aulas em função da violência era menor apenas que em Cuiabá (9%), Manaus e São Paulo (8% cada), igualando com Goiânia, Salvador e Rio de Janeiro (7% cada); da mesma forma, a proporção de alunos que afirmou que "o ambiente da escola fica pesado" (44%) e que "a qualidade das aulas piora" (34%) indica que estes foram os dois piores percentuais de toda a pesquisa (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Em um estudo mais recente no Distrito Federal, Moura, Oliveira e Vasconcelos (2015) entrevistaram 190 jovens entre 15 e 24 anos na cidade do Itapoã, com 60% das mulheres e 47% dos homens entrevistados que ainda frequentavam a escola no momento da pesquisa. A cidade é um dos assentamentos urbanos mais recentes do Distrito Federal e de menor nível socioeconômico, com 49,5% dos entrevistados oriundos de outras Unidades da Federação. O estudo constatou que tanto rapazes como moças entrevistados tinham baixa escolaridade e quase nenhum acesso a cursos técnicos e de nível superior, o que os habilitava apenas a pleitear ofertas de trabalho precário. No período do estudo, o Itapoã possuía nove mil jovens com idade entre 18 e 24 anos e nenhuma escola de ensino médio

da rede pública, sendo a necessidade de deslocamento para complementação da educação básica um elemento que ajuda a explicar a "intensa defasagem escolar encontrada no território" (MOURA; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2015).

A defasagem escolar nacional foi avaliada em estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir de dados do Censo Escolar de 2014, mostrando que os índices de repetência variaram entre 15,3% na primeira série, 8,9% na segunda e 4,8% na terceira, apontando a transição entre ensino fundamental e médio como um momento de grande desafio para os jovens estudantes. Também a evasão diminuiu de 12,9% na primeira série para 12, 7% na segunda, e 6,8% na terceira, ou seja, a reprovação na primeira série supera a evasão, mas esta se mantém alta nos dois primeiros anos de Ensino Médio e maior que a reprovação também na terceira série (BRASIL, 2017b). Considerando o período de 2007/2008 em comparação a 2014/2015, a taxa de repetência nacional mostra retração contínua, mas a de evasão voltou a crescer no último biênio. Tomando apenas os dados do Ensino Médio para o biênio 2014/2015 verifica-se que a taxa de repetência nacional (10,5%) foi menor do que a distrital (10,7%), invertendo-se esta tendência na evasão, com 11,2% no Brasil e 9,8% no Distrito Federal.

Uma análise da juventude do Distrito Federal

Agora, considerando apenas os estudantes do Ensino Médio, um grupo predominantemente jovem, destaca-se a necessidade de estudos e pesquisas direcionadas, de forma específica, ao perfil da juventude no Distrito Federal, pois, de seus resultados derivarão as futuras políticas públicas aplicáveis a este recorte da população local.

Com efeito, pode-se tomar a "juventude" como uma categoria em permanente construção, que no tempo varia de uma cultura para a outra e, até mesmo, no interior de uma mesma sociedade, não havendo consenso em torno dos limites de idade que a definem. Desta forma, buscando a fixação de um contorno etário que determine quem são os "jovens", tem-se adotado a categorização estabelecida pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), segundo a qual é considerada jovem

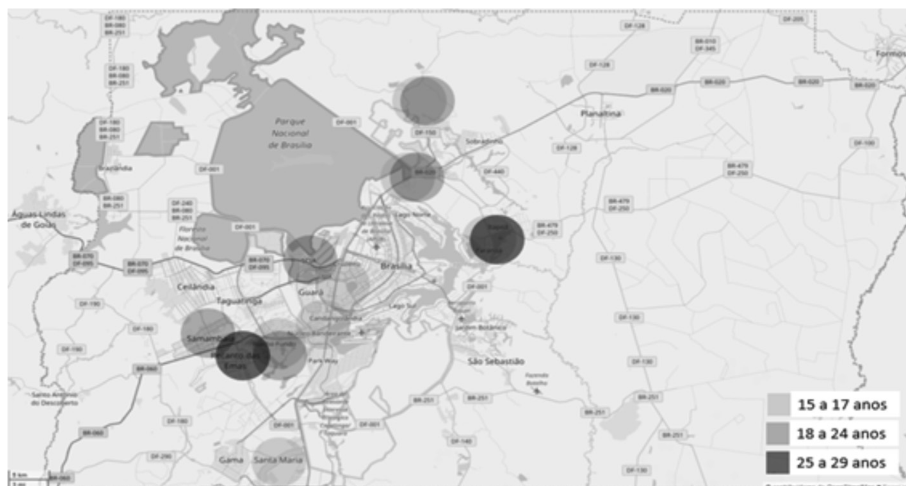
a parcela da população situada na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade.

Vale destacar ainda que essa faixa etária é marcada por transformações não apenas fisiológicas, mas também de desenvolvimento psicossocial e de expectativas em relação ao fato de se tornarem adultos, ou seja, autônomos e com independência financeira, de forma que os trabalhos que sobre ela se debruçam, com alguma frequência, subdividem este fragmento populacional em três grupos característicos: indivíduos de 15 a 17 anos (adolescentes), os de 18 a 24 anos (jovens) e os de 25 a 29 anos (jovens adultos).

Desta forma, ao se discutir transformações ocorridas nas políticas públicas aplicadas ao Ensino Médio, torna-se patente a necessidade de aprofundar a discussão por meio de análise de dados que sejam capazes de captar a trajetória estudantil, educacional, de trabalho e, consequentemente, da renda auferida por este público.

Assim é que, a partir dos dados levantados na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDADDF 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016a), verifica-se que 24,1% da população total do DF, cerca de 700 mil habitantes, é jovem e distribuída geograficamente conforme mapeamento representado pela figura 1.

Figura 1 – Distribuição geográfica dos Jovens no Distrito Federal por faixa etária

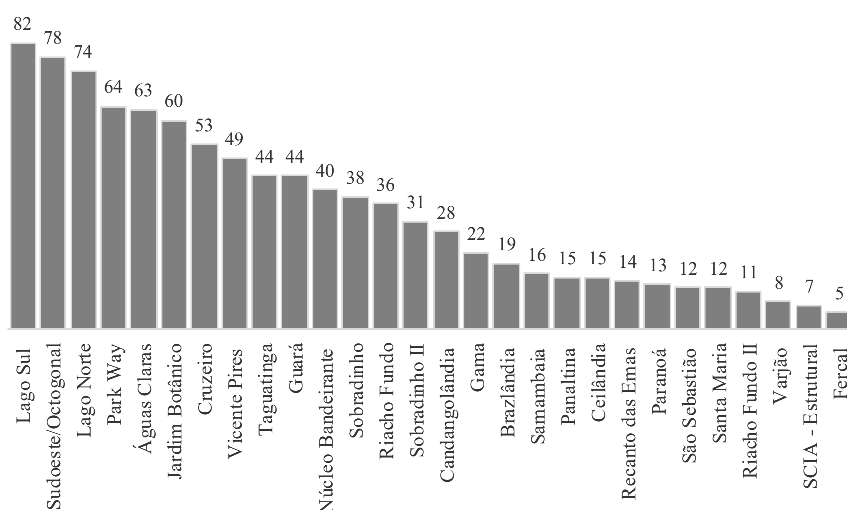


Fonte: Distrito Federal - Codeplan, 2016b.

Deve-se destacar que, dentre os principais aglomerados da população jovem do Distrito Federal, os bairros considerados como os mais privilegiados em termos socioeconômicos (Asas Norte e Sul, Lagos Sul e Norte, Park Way, Sudoeste/Octogonal e Cruzeiro) são os que apresentam a menor frequência deste público, sugerindo, conforme aponta estudo realizado em 175 países pelo *Population Reference Bureau* (PRB), em 2010, que a queda da fecundidade e o desenvolvimento econômico são fenômenos sincrônicos que se reforçam mutuamente (BREMNER, 2010).

Por outro lado, não apenas as maiores concentrações de jovens adolescentes (15 a 17 anos) frequentando escolas regulares se encontram nas periferias, como também os espaços urbanos mais afastados da Zona Central do DF são os que apresentam as menores taxas de jovens adultos (25 a 29 anos) que completaram o Ensino Superior (Figura 2).

Figura 2 – Percentual de jovens entre 25 e 29 anos que concluíram o Ensino Superior em 28 regiões do Distrito Federal

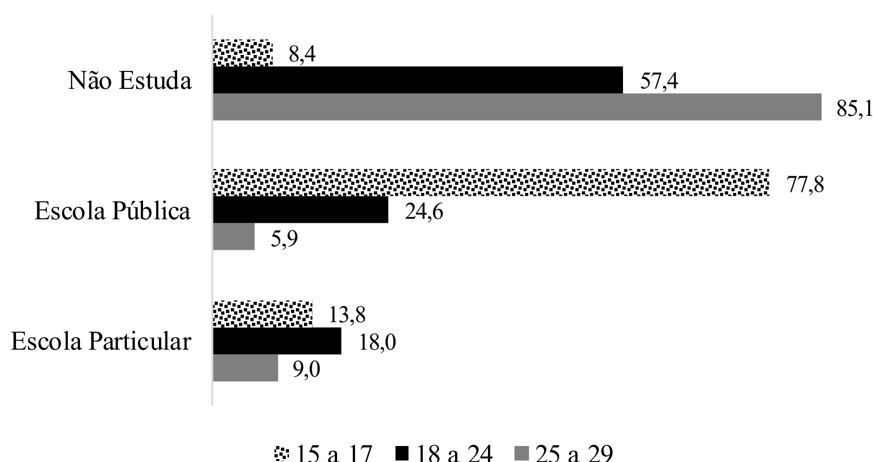


Fonte: Distrito Federal - Codeplan, 2016b.

Tais dados permitem inferir que a população jovem do DF, conforme se distancia da zona de maior desenvolvimento econômico, também se afasta do

percurso formativo esperado (adolescentes finalizando o ensino básico obrigatório, jovens realizando cursos superiores e adultos se pós-graduando) conforme avançam na escala etária e, ainda, que este afastamento do percurso formativo ocorre pelo gradual abandono escolar ao final do ciclo básico. Permitem ainda perceber que são as escolas particulares que atendem, de forma predominante, ao público situado na faixa dos 25 aos 29 anos (jovens adultos), conforme dados exibidos na figura 3.

Figura 3 – Percentual de jovens que frequentam escolas por tipo de escola e faixa etária



Fonte: Distrito Federal - Codeplan, 2016b.

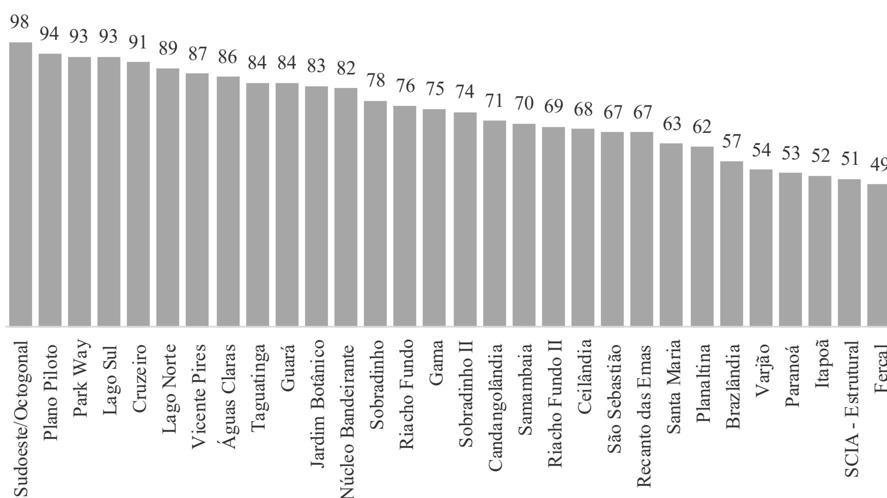
Adentrando na inserção no mundo do trabalho pelos jovens do Distrito Federal, é muito importante frisar que, conforme constatação realizada por Flori (2005), uma diferença entre esta população e os mais velhos consiste na curta permanência no emprego e não, necessariamente, em uma elevada permanência no desemprego, significando que os jovens se encontram, potencialmente, mais expostos a situações de informalidade e a remunerações inferiores em empregos de baixa qualidade (CORSEUIL et al., 2013).

Uma das razões para esta instabilidade que afeta os jovens durante seu

ingresso no mundo do trabalho, segundo Corseuil e Botelho (2014), está na baixa escolaridade média obtida por estes. Um indicador estreitamente associado ao de escolaridade média entre os jovens é o relativo à proporção daqueles que concluíram o Ensino Médio durante o período de tempo esperado, em que "jovens com 18 anos ou mais já deveriam ter, na sua maioria, completado o ensino médio, ou seja, ter onze anos de estudos ou mais" (CORSEUIL; BOTELHO, 2014, p. 76).

Contudo, o que se observa, segundo dados da PDADDF 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016a), é que na periferia do DF existem exemplos de casos em que menos de 50% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguiram concluir a educação básica, como é o caso dos residentes na Fercal, e em outros mais, em que pouco mais de 50% conseguiram fugir desta estatística negativa, como em Brazlândia, Varjão, Paranoá, Itapoã e na SCIA - Estrutural (Figura 4).

Figura 4 – Percentual de jovens que concluíram o ensino médio
(18 a 24 anos de idade)



Fonte: Distrito Federal - Codeplan 2016b.

O descasamento havido entre a idade e o tempo de estudo esperado entre os jovens do Distrito Federal pode ocorrer, basicamente, em razão de dois fatores:

atraso escolar ou abandono dos estudos. Muito embora os dados da PDADDF 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016a) não sejam suficientes para afirmar que o descolamento tenha ocorrido por uma razão ou por outra, o fato é que os jovens da periferia da capital federal possuem, em um percentual significativo, menos anos de estudo do que o esperado, e essa deficiência certamente contribui para a instabilidade ocupacional.

De fato, o ingresso no mundo do trabalho, para o jovem, representa uma etapa importante, conforme a separação por faixas etárias convencionada neste texto, já que retrata o alcance de uma autonomia necessária para a passagem à vida adulta. Desta forma, algumas questões particulares que usualmente não são observadas da mesma maneira nas transições de outros grupos de trabalhadores, para este grupo, ganham forte destaque, entre elas: permanecer morando com a família, buscar independência, casar ou ter filhos?

Como abordado anteriormente, os jovens da periferia do DF apresentam distorção idade-série que os prejudica na inserção profissional, ou seja, não apenas concluem as etapas de ensino mais tardiamente, como também apresentam uma propensão maior a abandonar o estudo e, assim, obter qualificação profissional aquém do esperado e desejado.

Assim, decidir por ingressar no mundo do trabalho, ainda que sem a capacitação desejada, pode ocorrer tanto por necessidades financeiras, quanto pelo desejo de "sair à frente" em um ambiente de competição.

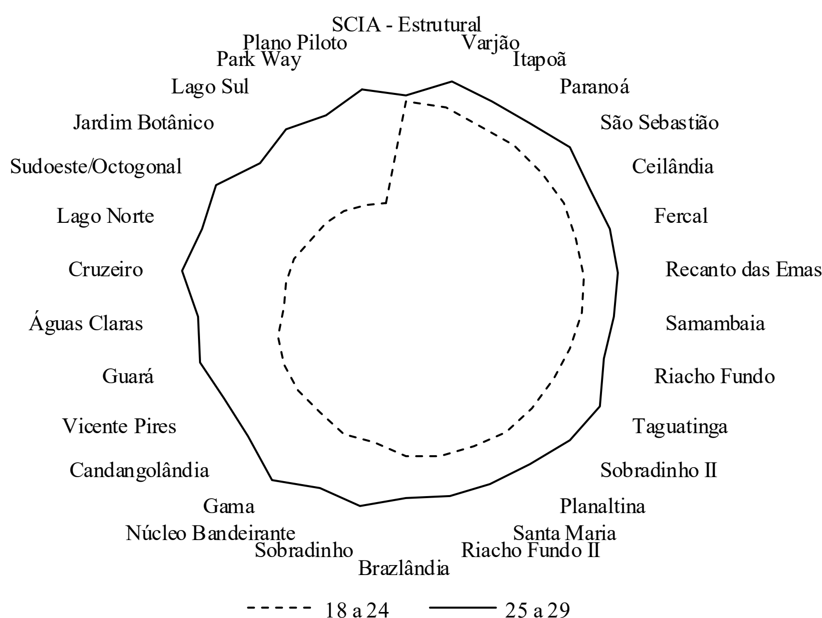
Pelos dados da PDADDF 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016a), pode-se verificar que tal decisão tem mantido relação com aspectos socioeconômicos, na medida em que jovens na faixa dos 18 aos 24 anos, de localidades periféricas, mais precocemente fazem a busca pelo primeiro emprego do que jovens de regiões mais centrais. Pelos dados da figura 5, pode-se verificar essa disparidade entre jovens de mesma idade em diferentes localidades do DF.

Assim, pode-se inferir que maior dedicação aos estudos nos anos iniciais do ensino superior pode provocar melhores condições de ingresso no mercado de trabalho, o que poderia constituir-se uma vantagem.

Ora, pelo exposto até aqui, pode-se afirmar que, para além da disparidade de renda, traço característico das zonas mais centrais do DF em relação às suas periferias e, por si apenas, bastante distintivo entre sua juventude,

também aspectos sociais importantes para o jovem, como o ingresso no mundo do trabalho e a constituição de um novo núcleo familiar simbolizam diferentes ângulos de um mesmo problema, qual seja, a necessidade de constituir políticas públicas locais capazes de promover o ingresso no mundo do trabalho e a inserção social do público jovem o mais salutar e adequadas possível à sua realidade e particularidades.

Figura 5 – Jovens empregados por localidade e faixa etária



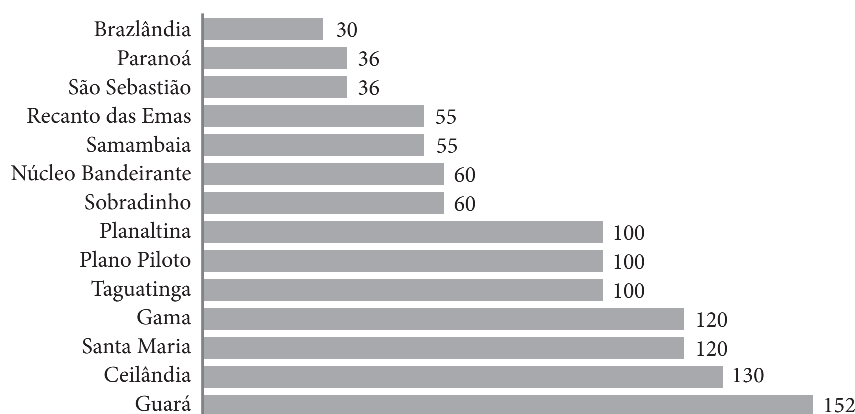
Fonte: Distrito Federal - Codeplan, 2016b.

AS ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO MODELO NO DISTRITO FEDERAL: AÇÕES, DESAFIOS E CAMINHADAS

Diante de um cenário conflitante, confuso e turbulento, com o Plano Nacional de Educação prevendo aumento de investimento em educação, a Emenda Constitucional nº 95/2016 impôs limites de gastos e, sobretudo, desvinculando

receitas da educação e da saúde. Com uma BNCC em construção coletiva e uma reforma do ensino imposta por meio de MP, nascem as discussões acerca do novo Ensino Médio no Brasil, especificamente no âmbito do Distrito Federal, em um momento em que todos os Estados pensam um modelo de oferta que atenda à legislação vigente e, ao mesmo tempo, dialogue com os anseios da juventude, o DF realizou uma sequência de fóruns de discussão envolvendo estudantes, professores e a equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação (SEED-DF), com a finalidade de ampliar o debate e ouvir os atores deste cenário. Os fóruns aconteceram no segundo semestre de 2016 e contaram com 1.154 participantes, alunos e professores, distribuídos por 53 unidades escolares, pertencentes às diversas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do DF, conforme indicado pela figura 6 (NASCIMENTO; ISMAEL, 2017):

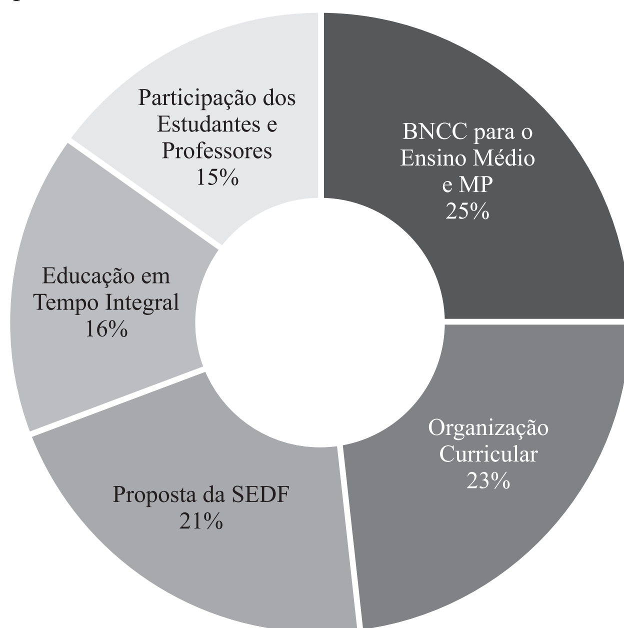
Figura 6 – Número de participantes nos fóruns por CRE



Fonte: Produção dos pesquisadores, 2017.

Com o intuito de direcionar as discussões, foram elencadas categorias, quais sejam: (a) flexibilidade e organização curricular; (b) protagonismo estudantil; (c) Educação profissional e técnica; (d) BNCC no Ensino Médio; (e) Educação integral e (f) Educação em tempo integral. O interesse dos participantes pelas categorias propostas segue representado pela figura 7 (NASCIMENTO; ISMAEL, 2017):

Figura 7 – Percentual de interesse declarado pelos participantes dos fóruns por categoria proposta



Fonte: Produção dos pesquisadores, 2017.

As discussões foram previamente organizadas e seguiram o percurso inicial de apresentação dos dados relativos ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono). Em seguida, foram levantados possíveis caminhos de um novo modelo de escola média que pudesse ressignificar os resultados. Os técnicos da SEEDF destacavam, contudo, que as sugestões levadas a conhecimento público não faziam parte de um modelo pronto, mas um marco inicial para discussão e elaboração de um projeto de reforma educacional efetivamente participativo, que representasse os anseios e necessidades da comunidade em relação ao novo Ensino Médio (NASCIMENTO; ISMAEL, 2017).

Na perspectiva da SEEDF, o novo Ensino Médio deveria trazer consigo a ideia de uma escola que permitisse ao estudante ser protagonista de seu processo formativo, dando-lhe possibilidade de escolher caminhos diversificados de formação; que oferecesse um ensino médio mais dinâmico, com ênfase na

realização de projetos pedagógicos voltados à aprendizagem significativa; e que oferecesse a possibilidade de uma formação profissional como alternativa aos discentes que a desejassem.

No tocante às BNCC para o Ensino Médio, o público fora amplamente informado que esta apontava, à época, na direção de uma organização escolar centrada em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), não obstante, as discussões nacionais estavam suspensas e, portanto, não havia orientação definitiva sobre seu impacto nos sistemas de ensino.

Em relação à parte flexível do currículo, a SEEDF apontou a possibilidade da existência de itinerários formativos diversificados a serem cursados de acordo com as tendências e prioridades de cada estudante. Tal flexibilização curricular estaria direcionada a componentes de aprofundamento de conteúdos referentes às áreas do conhecimento previstas pela BNCC; educação técnica e profissional; e projetos diversificados propostos por professores e estudantes. Nessa proposta, o discente poderia ser protagonista do seu sucesso ao escolher os componentes curriculares que cursaria para integralizar seu currículo de acordo com seus próprios critérios (disponibilidade de tempo, áreas de interesse, afinidade, inovação, tendências profissionais, tecnológicas etc.).

Encerrada a explanação por parte da SEEDF, os estudantes e os professores, nesta ordem, eram convidados para que apresentassem suas contribuições e tirassem suas dúvidas. Esses momentos foram fortemente marcados por manifestações de repúdio à Medida Provisória n. 746 e à PEC n. 241, ambas de competência do Governo Federal, e por comentários de descrédito quanto à intenção do Governo do Distrito Federal (GDF) em relação aos rumos educacionais da Unidade da Federação. Muitos consideravam a reforma desnecessária e se posicionavam pelo direcionamento dos esforços do Poder Público no sentido de aprimorar a estrutura educacional já existente, passando, inclusive, pela valorização dos profissionais de educação.

Durante a realização dos fóruns, um grupo de relatores registrava todos os questionamentos e ponderações apresentados pelos participantes. Após análise desse material, destacam-se entre os tópicos mais abordados (NASCIMENTO; ISMAEL, 2017):

- Irritação por parte dos presentes, considerando a apresentação de uma reforma por meio de uma Medida Provisória;
- Angústias em relação à capacidade de o GDF) implementar a reforma, visto que a PEC n.· 241 pretendia limitar os gastos públicos e com a reforma;
- Necessidade de investimento no tocante às instalações físicas das unidades escolares a fim de promover a ampliação de atendimento aos estudantes;
- Urgência na adaptação dos exames externos (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares etc.), caso a reforma seja efetivada;
- Aprimoramento de ações focadas no serviço de orientação vocacional na escola, a fim de orientar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos;
- Preocupação com a empregabilidade docente cujos componentes curriculares, projetos ou oficinas não fossem priorizados pelos estudantes;
- Existência de professores disponíveis na rede pública para atender toda a demanda, principalmente nos casos em que houvesse concentração de procura por componente curricular, oficinas ou projetos específicos;
- Regulação do notório saber e os critérios para seu reconhecimento e aplicação;
- Implementação da reforma no turno noturno e na educação de jovens e adultos... (EJA);
- Itinerários atrativos aos estudantes que estudam e trabalham;
- Preocupação entre a possível desvantagem dos estudantes da rede pública caso a rede privada não se adapte à reforma;
- Qualidade da merenda escolar;
- Disponibilidade de transporte para os estudantes.

As intervenções dos participantes produziram muitas contribuições para a construção de proposta mais sólida de reforma. Outrossim, deram voz a um número expressivo de críticas e comentários negativos que, em geral, não eram fruto de insatisfação quanto à reformulação em si, e sim de uma apreensão generalizada

quanto aos rumos educacionais do Brasil, os quais estavam fortemente abalados por diversas tentativas de reforma.

Assim, entende-se que pensar em propostas de reformulação do Ensino Médio carece de um planejamento prévio a ser trilhado e seguido pelos Estados e o Distrito Federal. As principais ações que visam à implantação ou elaboração do novo Ensino Médio no Brasil devem considerar algumas ênfases: currículo, gestão e mobilização.

No tocante ao currículo, alguns pontos precisam ser vistos e outros revistos: reformulação das diretrizes curriculares do Ensino Médio; desenho da oferta das 1800 horas das BNCC, aparentemente unificado, que possa dar garantia aos estudantes quanto ao reconhecimento dos seus respectivos currículos em qualquer Estado da Federação, quando estes necessitarem de fazer mudança de localidade; articulação entre a carga horária da formação geral e a área técnica e profissional integralizando as 3000 horas totais para a conclusão do Ensino Médio sem necessidade de permanência excedente para garantia do cumprimento da área técnica. Cabe destacar que este ponto foi levantado, devido à existência de muitos cursos técnicos com carga horária superior a 1.200 horas, o que inviabiliza a conclusão do Ensino Médio integrado ao curso técnico nos três anos de duração sem ampliação do tempo de permanência do jovem na escola.

No âmbito da gestão, itens como pessoal (a criação de determinadas carreiras e o notório saber) precisam ser regulamentados com celeridade. Além disso, algumas políticas públicas deverão ser redesenhadas, o PNLD, por exemplo. O material didático deve, necessariamente, considerar a parte flexível do novo currículo e, principalmente, a parte técnica e profissional.

No item mobilização, antes da idealização ou lançamento de qualquer projeto piloto, são necessárias ações que possam legitimar o processo: audiências públicas, seminários locais, estaduais e regionais, interlocução com os mais diferentes atores (Institutos Federais, Sistema S, Universidades, Conselhos de Educação Estaduais, diálogo com os grêmios estudantis, debate com os sindicatos, demais Secretarias de Estado – saúde, planejamento, trabalho, etc.). Para que a implementação de uma proposta se efetive de forma positiva, dentre outros aspectos, faz-se necessário que os atores envolvidos no processo de implementação da mesma, primeiramente, a conheçam de forma minuciosa.

Fica evidente que as ações aqui propostas não têm a pretensão de sanar todos os entraves detectados para a reformulação do Ensino Médio no Brasil, haja vista ser ele um tema muito complexo na pauta de discussão das políticas educacionais. Assim sendo, fica o desafio de investir no debate das proposições e no monitoramento de políticas educacionais com vistas a idealizar um Ensino Médio de qualidade, na certeza de que a implantação dessas políticas não é tarefa fácil e realizável a partir de um desenho pré-estabelecido, e por fim, que a gestão de políticas educacionais é bastante complexa. Destaca-se que continuam sendo muitos os desafios a serem superados e que não se espera resultados miraculosos diante do proposto, na esperança de vislumbrar possibilidades assertivas dentro de um plano de ação exequível.

AS VOZES DO DF: OLHARES NA PERSPECTIVA DA GESTÃO

Na tentativa de entender como está acontecendo a implantação das diretrizes da Lei n. 13.415/2017 no Distrito Federal, foram entrevistados três dos agentes públicos da SEEDF que participam diretamente, em nível central, do processo, o Secretário de Educação, o Subsecretário de Educação Básica e o Diretor de Ensino Médio. Sete perguntas foram apresentadas aos entrevistados por escrito, com a opção de que respondessem em entrevista gravada. Os três optaram por respostas escritas e as entrevistas ocorreram em julho e agosto de 2017. Os entrevistados serão identificados a partir deste ponto pelas letras 'A', 'B' e 'C'.

A Lei n. 13.415/2017 traz para os estudantes a responsabilidade de escolherem um percurso formativo e componentes curriculares na parte diversificada, o que é visto de forma atrativa não apenas para os jovens, mas para o sistema educacional como um todo. Assim, a primeira questão apesentada aos entrevistados indagava se já existiam ou se já estavam sendo discutidas estratégias voltadas para a orientação e acompanhamento dos estudantes em suas escolhas. 'A' afirmou que há uma definição do modelo que vai ser adotado no DF, mas que haverá flexibilidade para escolha e que os orientadores educacionais deverão ter papel central nesse processo. 'B' e 'C' também destacaram o papel dos orientadores que atuarão muito próximos aos estudantes durante o período de ambientação que

acontecerá nos dois primeiros semestres do EM. Essa oferta, segundo 'C', poderá ser na forma de um componente curricular obrigatório voltado para a orientação dos estudantes quanto a semestralidade, sistema de distribuição dos componentes curriculares, formas de acesso ao ensino superior, possíveis itinerários formativos, e formação técnica e profissional.

A segunda pergunta reporta-se à dualidade do EM entre a formação profissional e o preparo para o ensino universitário e questionava em que medida a nova legislação atenderia essas características de maneira a não acentuar a segregação econômica de jovens de diferentes classes sociais. 'A' fez um retrospecto do que significou a Lei n. 5.692/71, com a adoção de currículos profissionalizantes apenas pelas escolas públicas, enquanto as escolas particulares preparavam seus alunos para o vestibular. O entrevistado entende que a solução dessa situação passa por alterações na forma de acesso às universidades. Também 'B' reportou-se à legislação, citando a Lei n. 12.771/2012, que destinou 50% das vagas das universidades públicas para alunos de escolas públicas, mas entende que "o cenário de discrepâncias de qualidade entre escolas públicas e privadas no Brasil não está devidamente contemplado, ao menos inicialmente, com a reforma de Ensino Médio". Por outro lado, destacou que a reforma amplia o acesso a cursos concomitantes de formação profissional. 'C' afirmou que a disponibilidade de recursos humanos e materiais pode restringir a possibilidade de escolha de itinerários em alguns Estados e que são necessários parâmetros mínimos de oferta para os itinerários formativos.

A pergunta seguinte parte de indicadores como taxa de evasão e abandono, aumento de carga horária e repetência para questionar como a reforma tornaria o EM mais atraente para o estudante de escola pública, levando em consideração fatores como vulnerabilidade social e inserção no mundo do trabalho. 'A' afirmou que a grade horária rígida com 13 componentes curriculares "não encontra condições para sua execução" e está na raiz desse desinteresse, e que a flexibilidade pode estimular "a matrícula e permanência do estudante na escola". Da mesma forma, 'B' vislumbra nos 13 componentes obrigatórios uma causa de desinteresse e que, nesse sentido, a reforma pode reduzir a evasão. 'C' abordou a possibilidade de que outros estudos feitos pelos estudantes sejam incorporados a seus históricos escolares compondo a carga horária e que isso pode aumentar a atratividade do EM.

Ainda tratando do currículo do EM, e relacionando-o às BNCC, a quarta pergunta buscava saber como a reforma se relaciona com as demandas sociais no campo da diversidade cultural, étnica e de gênero. 'A' afirmou que a definição das BNCC é fundamental para a organização curricular do EM, e que a flexibilidade proposta pode contribuir para a superação de dificuldades. 'B' destaca que a obrigatoriedade de cursar disciplinas fixas não deixa espaço para vontades e vocações, o que não é aceitável. Por outro lado, ao poder escolher o que vai estudar, há possibilidade de ênfase e aprofundamento nas áreas de interesse, como as questões de gênero e raça. Para 'C' o EM é pautado pelos vestibulares, e este é uma razão de desmotivação. O entrevistado entende que as BNCC de 1800 horas podem harmonizar o volume de conteúdos do EM, estimulando autonomia, criatividade e iniciativa. A parte flexível de 1200 horas permitirá a proposição de projetos (pedagogia de projetos) e aprofundamento.

A quinta questão trata das BNCC na perspectiva da formação continuada dos professores, indagando sobre ações, previstas ou em curso, de preparação para as mudanças curriculares. 'A' afirma que a partir do momento em que houver definição das BNCC "deverão ser definidas as alterações necessárias à formação inicial e continuadas dos docentes". 'B' também vincula a formação dos professores para as mudanças curriculares à definição da BNCC e vai além, destacando o papel dos livros didáticos como referência para os professores nos componentes da base comum. 'C' destacou a necessidade de formação continuada dos professores e aponta defasagem na formação básica desses professores.

A sexta e última pergunta tratou da autonomia das UFs para a implementação das providências previstas na Lei n. 13.415, solicitando aos entrevistados que opinassem sobre o papel dos Estados e do DF na construção e execução das propostas da Lei. 'A' entende que a autonomia deve ser usada para construir políticas e propostas pedagógicas voltadas para necessidades e características de cada UFs. Já 'B' destacou a importância das UFs para o sucesso do processo enfatizando que as mudanças não serão idênticas em cada uma delas, mas que é importante um mínimo de padronização. 'C' defendeu um currículo que atenda o anseio dos estudantes e que promova a equidade, permitindo escolhas reais.

Por último, foi solicitado que os entrevistados acrescentassem alguma consideração significativa que pudesse contribuir para o debate. Apenas 'A' se

pronunciou, dizendo entender "que o debate será longo e bastante difícil, porém necessário para que se consiga construir algo que coloque a nossa educação – Ensino Médio – de acordo com as necessidades do século que estamos vivendo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma das principais características das sociedades ditas modernas, está a diferenciação social, significando que seus conjuntos populacionais se distanciam de comportamentos agregadores ou aglutinadores e tendem, cada vez mais, para a identificação de atributos diferenciadores (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, atuação profissional etc.) e formadores de pequenos segmentos no interior da grande coletividade.

O público jovem, considerado como um grupo social em permanente construção e, neste contexto, talvez o mais afetado pela influência de características tipicamente diferenciadoras, aparece no centro do debate, ora político, ora acadêmico, atrelado à reforma do Ensino Médio e às discussões em torno da instauração de uma Base Nacional Comum Curricular.

Como todo debate que envolve universos distintos, com interesses nem sempre comuns e harmônicos, a reforma do Ensino Médio passa por um momento de intensa discussão e, pode-se dizer, enfrenta dificuldades relacionadas à sua plena aprovação e à sua implementação nos diferentes Estados da Federação.

No campo político, muito embora a MP n. 746/2016 e a Lei n. 13.415/2017 estabeleçam a criação de percursos formativos vinculados às BNCC, esta última ainda carece de consenso, de forma a assegurar sua própria existência.

Já no campo acadêmico, no interior dos sistemas estaduais de ensino, há um conjunto de indefinições, quase todas relacionadas com a operacionalização do novo modelo que se espera aplicar e sua adequação às particularidades da juventude local. Esta se encontra envolvida de forma desigual por questões relativas à renda familiar, mobilidade social, às condições de vida, infraestrutura e anseios característicos do seu público, segue protelando a disponibilização efetiva de currículos adequados às escolhas individuais de seus jovens.

No âmbito do DF, surgem como questões centrais aos principais responsáveis

pela implementação das novas políticas aplicadas ao tema, a necessidade de verter o interesse do aluno potencial em direção a um modelo educacional não apenas formativo, mas também prático, aliando a Educação Profissional ao Ensino Médio, já que as disparidades social e econômica observadas entre os jovens da capital do país, segmentados por região de moradia, cria um abismo de oportunidades que pode ser superado por meio de políticas educacionais específicas.

Neste contexto, as autoridades responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas aplicadas ao complexo sistema educacional do DF apostam não apenas na adequação do percurso formativo aos interesses pessoais de cada aluno, mas também na participação ativa de seus componentes mais ligados ao caminho a ser seguido, os orientadores pedagógicos.

Parece claro, pelo anteriormente exposto, que a responsabilidade pela escolha do próprio caminho formativo e, em consequência, a titularidade de todas as consequências advindas de tal escolha, representam uma tarefa bastante árdua para um conjunto de indivíduos que ainda passa por uma série de transformações e indefinições acerca de suas potencialidades e expectativas. Por sua vez, os professores, tradicionalmente responsáveis pela formação acadêmica deste público, e o grupo de profissionais da educação capaz de orientar caminhos possíveis se sobrelevam e assumem a liderança na criação de uma nova geração, mais bem alicerçada sobre seus próprios interesses e valores.

Finalmente, há que se pensar na autonomia das Unidades Federativas no que se relaciona à promoção de políticas aplicadas ao novo pensar que recai sobre o EM, como uma oportunidade de superar os desafios para a adequação de currículos para um país e, simultaneamente, para as suas diferentes regiões, já que este ponto, em particular, constitui um dos principais indicadores de mobilidade entre os jovens, a possibilidade de adequar seus conhecimentos, formativos ou práticos, aos diferentes ambientes em que possam estar integrados ao logo da vida.

Referências

ABROMOVAY, M. **Mapa da Violência 2016**: Mortes Matadas por Armas de Fogo. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2016.

______; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, M. (Coord.); CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília, DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BALL, S. J. Show me the money! Neoliberalism at Work in Education. **Forum**, v. 54, n. 1, p. 23-28, 2012.

______. Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? **British Journal of Sociology of Education**, v. 36, n. 6, p. 1-18, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 mar. 2017.

______. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

______. **Projeto de Lei n. 6.840**, de 2013, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

______. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016.

______. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2017a.

______. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <file:///home/likewise-open/SE/611700/%C3%81rea%20de%20Trabalho/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em:10 jun. 2017.

______. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 8/2017/CGCTQI/DEED**. Brasília: Inep, 2017c.

______. Ministério da Educação. **Indicadores de fluxo escolar da educação básica**. Brasília: Inep, 2017d.

BREMNER, J. et al. World population highlights: key findings from prb's 2010 world population data sheet. **Population Reference Bureau**, v. 65, n. 2, 2010. Disponível em: <www.prb.org>. Acesso em: 30 ago. 2017.

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G.; FRANÇA, D. Brazil's Secondary School Crisis and Its Victims. **Journal of Education**, v. 1, n. 2, p. 260-289, 2013.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições, 3. ed., p. 83-106. São Paulo: Cortez, 2012.

______. Da Educação Politécnica à Educação Integrada: com se escreve a História da Educação Profissional. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1027/302>. Acesso em: 17 out. 2016.

______; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41. jan./jun. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 nov. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **The Structure of the European Education Systems 2016/17**: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2016.

CORSEUIL, C. H., et al. Youth labor market in Brazil through the lens of the flow approach. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 41, dez. 2013. Foz do Iguaçu, Paraná. **Anais.** Foz do Iguaçu: ANPEC, 2013. Disponível em: <http://tinyurl.com/m8ku7bw>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015**. Brasília: Codeplan, 2016a. 151 p. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Distrito_Federal_2015.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

______. **O perfil da juventude do Distrito Federal**. Uma análise dos dados da pesquisa Distrital por amostra de domicílios 2015/2016. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), 2016b.

FLORI, P. Desemprego de jovens no Brasil. **Revista da ABET**, João Pessoa/PB, v. 5, n. 1, p. 29-60, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 mar. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc**., Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc**., Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para formação integral? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705–720. 2013.

MOURA, L. B. A.; OLIVEIRA, C.; VASCONCELOS, A. M. N. Violências e juventude em um território da Área Metropolitana de Brasília, Brasil: uma abordagem socioespacial. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n.1, p. 3395-3405, 2015.

NASCIMENTO, H. G.; ISMAEL, M. M. Fórum de Discussão sobre as propostas de reformulação do Ensino Médio: percursos, desafios e possibilidades para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Com Censo**, artigo aceito para publicação, 2017.

POLIKOFF, M. S. How well aligned are textbooks to the Common Core Standards in mathematics? ***American Educational Research Journal**, v. 52, n.* 6, p. 1185-1211. 2015.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.** Campinas/SP, v. 32, n. 116, p.771-788. 2011.

______. Entrevista. **FIOCRUZ**: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2016. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interessesdos->. Acesso em: 25 maio 2017.

______; FRIGOTTO, G. Medida Provisória n. 746/2016: A contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 70, p. 30-48. 2016.

SALLAS, A. L. F.; BEGA, M. T. S. Por uma Sociologia da Juventude – releituras contemporâneas. **Política & Sociedade**, n. 8, p. 31-58, 2006.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média e profissional no Brasil:** situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL VELHOS DILEMAS E A NECESSÁRIA METAMORFOSE

José Matias Alves[20]

1. Organização e morfologia do sistema educativo português

O sistema de ensino português está dividido em seis diferentes níveis, essencialmente sequenciais. Tem início na educação pré-escolar, um ciclo de frequência facultativa para crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

Segue-se o ensino básico, constituído por 3 ciclos sequenciais: o primeiro de 4 anos (6-9 anos de idade); o segundo de 2 anos (10-12 anos); e um terceiro ciclo de 3 anos (12-14 anos).

O ensino secundário constitui um ciclo de 3 anos, para alunos dos 15 aos 17 anos de idade, e compreende quatro tipos de cursos: científico-humanísticos, tecnológicos, artísticos especializados e profissionais.

20 Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia. Contato: jalves@porto.ucp.pt

Os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem um diploma de qualificação profissional de nível 4.[21]

Existem ainda os cursos de aprendizagem tutelados pelo Ministério do Trabalho que conferem uma qualificação profissional e são equivalentes ao ensino secundário e outras ofertas formativas com frequências residuais, como se poderá ler abaixo.

O ensino pós-secundário não superior possibilita um percurso de formação especializada em diferentes áreas tecnológicas, permitindo a inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior, conferindo um Diploma de Especialização Tecnológica e uma qualificação de nível 5.

A Educação e Formação de Jovens e Adultos oferece uma segunda oportunidade a indivíduos que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de abandoná-la.

As diferentes modalidades de educação e formação de jovens e adultos permitem adquirir uma certificação escolar e uma qualificação profissional (percursos de dupla certificação), bem como o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior ou de ensino superior.

O ensino superior destina-se a alunos que concluíram com êxito um curso de ensino secundário ou que obtiveram uma qualificação legalmente equivalente, conferindo uma qualificação de nível 6, 7 e 8. O ensino superior é administrado em instituições universitárias e politécnicas, que podem ser públicas, privadas ou cooperativas.

Pode ainda aceder ao ensino superior, qualquer cidadão com idade igual ou superior a 23 anos sem qualquer habilitação escolar, desde que seja aprovado em exame de ingresso organizado pelas instituições do ensino superior.

Em termos de diagrama o sistema de educação e formação organiza-se do seguinte modo:

21 O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é regulado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, e estrutura-se em oito níveis de qualificação: **Nível 1** – 2º ciclo do ensino básico; **Nível 2** – 3º ciclo do ensino básico, obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação; **Nível 3** – Ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior; **Nível 4** – Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses; **Nível 5** – Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos a nível superior; **Nível 6** – Licenciatura; **Nível 7** – Mestrado; **Nível 8** – Doutoramento (grifo nosso).

Figura 1 – Estrutura do sistema educativo português

Idade

3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

Organização

Pré-escolar (3 anos - dos 3 aos 5 anos)	1º ciclo do ensino básico (4 anos - dos 6 aos 9 anos)	2º ciclo do ensino básico (2 anos - dos 10 aos 11 anos)	3º ciclo do ensino básico (3 anos -dos 12 aos 14 anos)	Ensino secundário (3 anos- dos 15 aos 17 anos)

Figura 2 – Opções curriculares ao nível do ensino secundário

Oferta educativa e formativa ao nível do ensino secundário
Cursos Científico-Humanísticos
Cursos Tecnológicos
Cursos Profissionais
Ensino Artístico Especializado (Música, Dança)
Cursos de Aprendizagem[3]
Cursos Vocacionais[4]
Cursos de Educação Formação (CEF)[5]

22 Os cursos de aprendizagem são cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos, sendo tutelados pelo Ministério do Trabalho.

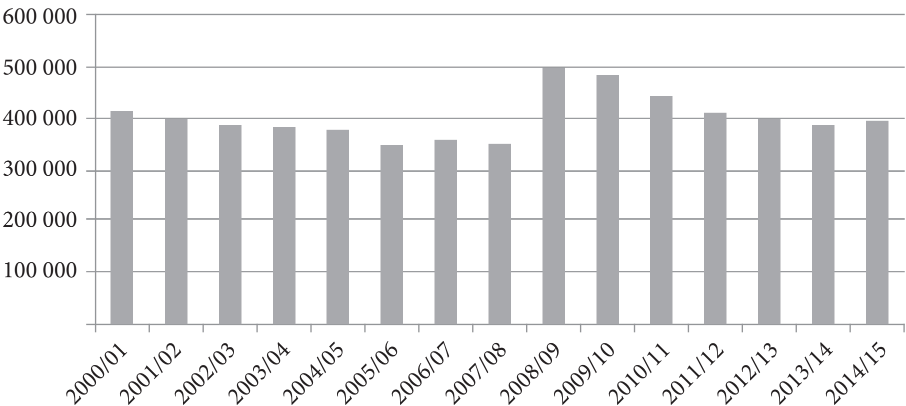
23 Os cursos do ensino vocacional (criados, em regime de experiência-piloto, pela Portaria n. 292-A/2012, de 26 de setembro), sob a tutela do Ministério da Educação, têm como objetivo declarado a criação de condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória, a redução do abandono escolar precoce e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, científicas, culturais e de natureza técnica, prática e profissional que permitam uma melhor integração no mercado de trabalho. O ensino vocacional compreende cursos de nível básico (de um ou de dois anos) e secundário (de dois anos). Esta medida de política de formação inspirada no modelo dual alemão foi objeto de numerosas críticas. O XX Governo Constitucional (empossado em 30 de outubro de 2015) desvaloriza politicamente esta oferta por considerá-la inadequada aos contextos e discriminadora.

24 Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma segunda oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso curricular mais flexível e ajustado aos interesses dos alunos estando orientados para uma entrada mais qualificada no mundo do trabalho.

continuação_Figura 2

Oferta educativa e formativa ao nível do ensino secundário
Cursos Educação Formação de Adultos (EFA)[6]
Ensino Recorrente[7]
RVCC (Reconhecimento, Validação, e Certificação de Competências)[8]

Gráfico 1 – Total de alunos matriculados no ensino secundário (2000/2001 a 2014/2015)



Fonte: DGEEC (ME).

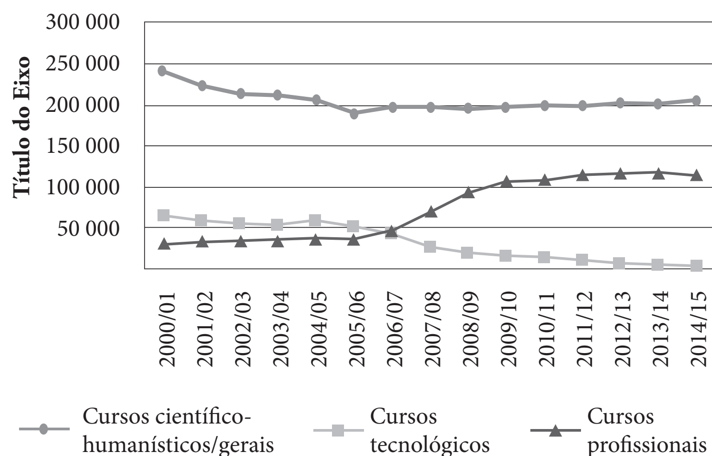
Como se observa, o ensino secundário começou a perder alunos desde 2001, registrando-se um salto expressivo em 2008/2009 devido à obrigatoriedade escolar de 12 anos, decretada em agosto de 2009. A tendência é, no entanto, regressiva por efeito do baixo índice de natalidade e pela dificuldade de o ensino secundário conseguir que os alunos o concluam com sucesso.

25 Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações.

26 O ensino recorrente (em regime noturno) apresenta-se como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruiram em idade própria ou que não a completaram e para aqueles que a procuram por razões de promoção cultural e profissional.

27 Reconhecimento e Validação de Competências (escolares e profissionais) - identificação e validação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos de aprendizagem formais, não formais e informais.

Gráfico 2 – Evolução da frequência dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos e para a vida ativa



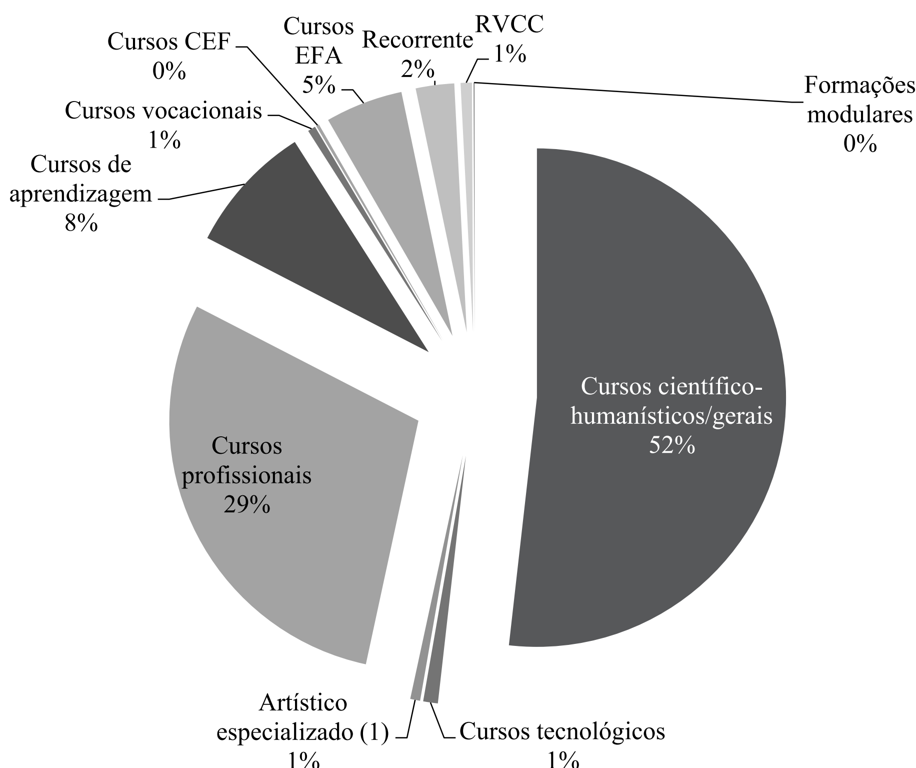
Fonte: DGEEC.

Considerando as três principais vias de frequência, verifica-se que os cursos científico-humanísticos são os que recolhem a preferência da maioria dos candidatos. A evolução crescente dos cursos profissionais deve-se a dois fatores: a extinção progressiva dos cursos tecnológicos (criados no início da década de 90 do século XX, com a chamada reforma Roberto Carneiro) e a generalização da oferta dos cursos profissionais a toda a rede de oferta pública e privada.

Não obstante esta evolução, os cursos orientados para o prosseguimento de estudos continuam a recolher mais do que 50% das preferências dos jovens e das famílias.

O gráfico 3 supra ilustra o que se acabou de enunciar, não obstante a forte aposta política no incremento da oferta dos cursos de natureza profissionalizante. Cabe realçar ainda a proliferação de ofertas de natureza profissionalizante (cursos vocacionais, cursos de educação e formação – CEF), cursos de educação e formação de adultos (EFA), cursos de ensino recorrente (ER) e reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) com frequências residuais e que são a evidência de um sistema de educação e formação fortemente seletivo que gera muita exclusão e abandono escolar precoce.

Gráfico 3 – Distribuição da frequência por todas as opções curriculares, em 2014/2015

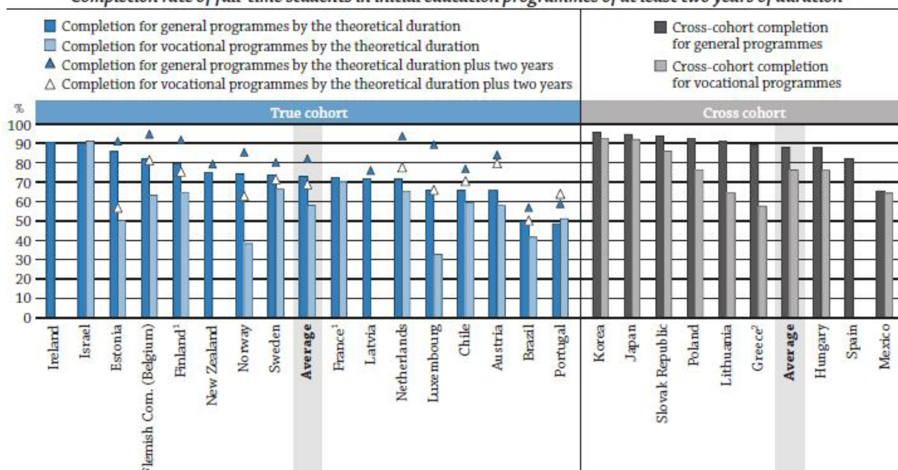


Fonte: DGEEC.

Os dados apresentados explicitam uma situação particularmente crítica: um número muito importante de alunos não completa o ensino secundário, sobretudo os que frequentam os cursos científico-humanísticos, registrando uma maior taxa de conclusão dos alunos que frequentam as vias profissionalizantes. Este indicador evidencia a forte seletividade do ensino secundário e a proliferação de cursos de segunda e terceira oportunidade de formação.

É relevante ainda esclarecer o regime de acesso ao ensino superior. Há um designado contingente geral (que se aplica a mais de 80% dos candidatos) e diversos contingentes especiais (Regiões Autônomas dos Açores e da Madeira, militares, portadores de deficiência, emigrantes portugueses). Nesta sequência, enunciaremos as caraterísticas do acesso do contingente geral.

Figura 3 – Taxa de conclusão do ensino secundário segundo a orientação curricular



Fonte: OCDE, 2017.

Para aceder ao ensino superior é condição necessária possuir um diploma do ensino secundário ou equivalente. Para obter este diploma os estudantes têm de realizar quatro exames nacionais do ensino secundário (Português + três disciplinas da formação específica dos quatro cursos científico-humanísticos[28]). As instituições do ensino superior definem, para cada curso que ministram, o número de vagas e qual ou quais destes exames funcionam como provas de ingresso (em regra um ou dois destes exames), bem como a classificação mínima obrigatória (em regra igual ou superior a 10 valores numa escala de 0 a 20 valores. A ordenação dos candidatos ao ensino superior obtém-se pela seguinte ponderação de classificações: Média do ensino secundário: 50%; classificação obtida no(s) exame(s) que funciona(m) como exame de ingresso: 50%. Por sua vez, a média do

28 Os cursos científico-humanísticos organizam-se em quatro áreas de estudo: ciências e tecnologias, ciências socioeconômicas, línguas e humanidades e artes visuais. Para mais informação, consultar <http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos>. Acesso em: 15 out. 2017.

ensino secundário é obtida através da média da classificação interna final atribuída a cada disciplina pela escola (ponderação de 70%) e classificação obtida em exame final nacional (ponderação de 30%).[29]

Os exames nacionais do ensino secundário cumprem assim duas funções essenciais: dispositivos de conclusão do ensino secundário e condição de acesso ao ensino superior. Nos casos em que a procura social é muito superior às vagas declaradas, as classificações de acesso tendem a ser muito elevadas (caso das engenharias e medicina), na ordem de 18 em 20 valores. O fator instituição (universidade pública | universidade privada, instituto politécnico ….) tem também influência na ordenação da procura. A seletividade expressa-se, por vezes, numa ou duas décimas que determinam o sucesso ou o insucesso do acesso.

Este modo de regular o acesso ao ensino superior subordina completamente o ensino secundário e é uma das maiores ameaças à sua autonomia e terminalidade.

Feita esta caraterização sumária, passaremos a enunciar os principais dilemas que se colocam ao ensino secundário e os caminhos que poderão resgatá-lo de um complexo conjunto de problemas.

2. Dilemas do ensino secundário

Para melhor se compreenderem as faces da crise do Ensino Secundário (ES), será pertinente identificar os dilemas que têm orientado as (in)decisões políticas, as representações sociais e familiares e a ação organizacional das escolas. Os dilemas serão organizados em quatro categorias: finalidades, currículo, organização, avaliação e certificação. Na primeira categoria, incluir-se-ão dois dilemas:

2.1. Ensino de elites *versus* ensino de massas

No interior do ES coabitam duas orientações, No plano legal e formal existe a orientação de que o ES deve destinar-se à totalidade dos jovens; no plano das

29 Para o conhecimento integral do acesso ao ensino superior português, o leitor pode consultar <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_geral_de_exames_2017.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

frequências dos alunos evidencia-se, também, que este nível de ensino se dirige de fato à generalidade da população deste nível etário. As taxas de escolarização são elevadas (87% dos jovens com 17 anos frequenta o ES, segundo dados de 2014/2015). No entanto, a inspiração curricular e avaliativa, o regime de acesso ao ensino superior e os níveis de insucesso escolar evidenciam uma tradição liceal seletiva e praticam de fato um ensino que um grande número de alunos não termina com sucesso, como se pode observar na figura 3. Este dilema é de natureza política, possui grande relevância educativa e social, e revela o conflito entre diversas opções: deve o ES organizar-se tendo como política inspiradora uma grande exigência científica, uma acentuada seletividade ou deve assentar no pressuposto da igualdade de oportunidades no "usufruto dos bens educacionais"? Deve oferecer-se a todos os jovens (sendo igualizador no acesso) e praticar a seleção no seu decurso e terminus, como parece ser o caso?

Deve procurar conciliar a natureza democrática e a qualidade das aprendizagens? Deve preocupar-se mais com o desenvolvimento pessoal, moral, social, cívico e pré-profissional dos jovens e menos com a seleção, com o favorecimento dos "herdeiros", com a manutenção da estratificação social? Deve remeter para outros sistemas sociais a função de selecionar os mais capazes, os mais aptos, os supostos mais inteligentes?

2.2. Preparar para o ensino superior *versus* preparar para a vida

Este segundo dilema, situado ainda no campo das finalidades, pode enunciar-se segundo outras variantes: o ES deve ser transitivo, propedêutico a alguma coisa (ensino superior, mercado de emprego, trabalho) ou ser intransitivo, isto é, organizar-se centrando-se no presente dos alunos e no desenvolvimento de todas as suas capacidades, competências e talentos, assumindo uma natureza terminal? No plano normativo procura-se conciliar estes dois polos, acentuando-se por um lado a natureza terminal no capítulo dos objetivos (artigo 9º da Lei de Bases do Sistema Educativa, Lei n. 46/86, de 14 de outubro) e por outro a natureza propedêutica no capítulo da organização (artigo 11). No plano da realidade prevalece, no entanto, a natureza propedêutica, estando o ES organizado

para preparar para o ensino superior. Esta prevalência manifesta-se na organização curricular, nos programas, no regime de acesso (com os exames a cumprirem a dupla função de, por um lado, homogeneização e igualização dos resultados do ES e, por outro, a de seleção e seriação do acesso ao ensino superior) e no tipo de procura social dos diferentes cursos, assumindo os Cursos Científico-Humanísticos a via preferida por excelência para a maioria dos alunos, e sendo mesmo os Cursos Tecnológicos e os Cursos Profissionais percecionados por um número significativo de alunos como um modo mais fácil (que às vezes se toma difícil) de aceder ao ensino superior.

Enunciado o dilema, deve o ES manter esta incoerência entre princípios e práticas? Deve procurar conciliar a natureza propedêutica e terminal? Deve organizar-se para servir os alunos no seu tempo (desenvolvendo todas as suas capacidades) e não alienar o presente em nome de um incerto futuro acadêmico ou profissional? Deve organizar-se (sem produzir a alienação do presente) para preparar todos os jovens para a vida cívica, social, ocupacional e só subsidiariamente preparar para o ensino superior?

2.3. Nacional *versus* local

No domínio do currículo, um primeiro dilema opõe a natureza nacional à natureza local(izada) dos saberes a ensinar/aprender. Segundo a LBSE, "os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconômicas e pelas necessidades em pessoal qualificado" (artigo 47, n. 5). Na prática, porém, o currículo, em todas as suas componentes, é largamente nacional, excetuando-se os casos residuais das disciplinas de oferta própria na componente técnica dos cursos gerais, hipótese que foi alargada a toda a oferta educativa no 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário já no século XXI.

Cada um dos polos deste dilema estrutura-se a partir de determinados pressupostos e valores: de um lado, o valor da igualdade e da uniformidade; a crença de que dando o mesmo a todos, todos serão iguais, acedendo aos mesmos

benefícios; a ilusão de que prescrevendo tudo igualmente para o território nacional, tudo haverá de ser lecionado uniformemente; o pressuposto de que os saberes essenciais são intemporais, a-sociais e a-históricos nas suas dimensões locais e regionais, sendo, em consequência, natural que o currículo seja igual para todo o território, convicção que é reforçada pela reduzida dimensão, e relativa unidade linguística, histórica, social e cultural.

No lado oposto do par dilemático, alinham-se os valores da equidade e da diversidade; a convicção de que a justiça se constrói atentando nas singularidades e nas diferenças; a convicção de que a identidade pessoal e nacional se constrói a partir das raízes, das especificidades, a atenção aos problemas locais; a crença de que a unidade e a igualdade se constroem a partir da diversidade; a evidência da dimensão social, histórica, geográfica dos saberes; a convicção de que a legitimação da escola passa pelo reconhecimento, interação e adequação aos contextos locais e regionais.

Dadas estas visões, qual a saída a adotar? Manter um currículo inteiramente nacional? Configurar um currículo regionalizado e local? Construir um currículo essencialmente nacional nas suas diversas componentes e introduzir disciplinas/conteúdos regionais e locais, "dando-se" poder às escolas e regiões?

A mais recente orientação normativa (Despacho n. 5.908/2017, de 5 de julho) conhecido como um programa de autonomia das escolas e flexibilização curricular e que está em curso em 230 escolas permite que estas tenham até 25% de autonomia na configuração do currículo nacional.

2.4. Liceal *versus* tecnológico/profissional

A oposição currículo liceal-currículo tecnológico/técnico/profissional, liceu-escola técnica marca toda a história do sistema educativo português. De um lado, um currículo acadêmico, abstrato e livresco; do outro, um currículo prático, experimental, contextualizado; de um lado, uma escola para formar as elites administrativas e assegurar a mobilidade social ascendente, nos limites da divisão social e do trabalho; do outro, uma escola para formar os trabalhadores da indústria e do comércio e assegurar a regulação social das aspirações. Dada a imagem social e cultural do liceu – lugar por excelência para a aquisição de status

pessoal e social, de vantagem econômica – a procura social começa, a partir de fins da década de 60 do século XX, a direcionar-se no seu sentido. É neste contexto que a reforma de Veiga Simão em 1973 opta pela educação liceal e, mais tarde, se consuma a unificação de todo o ensino não superior (com exceção do ensino noturno), a extinção das escolas técnicas na década de 70. Foi o ideal de oferecer o mesmo e o melhor para todos que marcou toda a política educativa até 1983, em nome de uma escola cívica e democrática. Mesmo no tempo subsequente, designadamente em 1989, na última grande reforma curricular, prevaleceu o currículo liceal, mais marcado no ensino básico, mas também presente no ensino secundário, na organização curricular, programas, regime avaliativo, acesso ao ensino superior. De fato, o modo de organização disciplinar dos saberes, a prevalência da teoria e da abstração, a matricialidade dos programas liceais que se impôs aos cursos tecnológicos e profissionais, os modos de avaliação com a dominação do escrito, da teoria, da memória revelam a significativa presença da cultura liceal que, longe de realizar o ideal democrático, promoveu a forte seletividade escolar e a estratificação social. Dado este paradigma que ainda persiste e que o senso comum se confunde com a cultura geral, caberá mantê-lo em nome da tradição, da seletividade social e profissional do sistema educativo ou será de ensaiar uma matriz diferente fundada numa cultura tecnológica de aliança e coabitação de saberes – os teóricos e os práticos, os abstratos e os concretos, os humanísticos, científicos e artísticos e técnicos? Será de educar pessoas unidimensionais – qualquer que seja a dimensão educativa a privilegiar – ou pessoas pluridimensionais que necessitam da pluralidade dos saberes disponíveis e relevantes para este nível etário?

2.5. Uniformidade *versus* diversidade (de fileiras, vias, percursos)

De algum modo relacionado com os pontos anteriores, surge-nos o dilema da uniformidade-diversidade de fileiras, vias e percursos. Embora tenhamos sinalizado a prevalência de uma matriz curricular de natureza liceal que contamina toda a oferta educativa secundária e, nesta medida, seja acentuado o polo da uniformidade, o ES é, por natureza e em todo o mundo, um espaço da oscilação tensional entre

a uniformidade/diversidade de percursos, num contínuo que evidencia diferentes materializações. Da perspetiva de uma educação geral, de um certo modo de oferecer o mesmo a todos para se atingir a igualdade decorre a opção de haver um percurso pós-básico tendencialmente único (ainda que se realize em cursos diversos); da perspetiva de uma oferta diversificada de fileiras e vias, de que a igualdade de usufruto dos bens educacionais se consegue melhor através da diversidade, decorre a ênfase na diversidade de fileiras, percursos, programas. No terreno deste dilema e no quadro da atual configuração do ES, há quem sustente que a sua frágil identidade resulta da pluralidade de vias e subsistemas desenhando-se em consequência a sua redução ou eliminação, na crença de que desta forma se construiria a identidade; há quem sustente que a diversidade de vias deve servir o propósito da seleção e da divisão social e do trabalho: os cursos Científico-Humanísticos para os melhores alunos; o ensino profissional, vocacional e a 'aprendizagem' para os alunos do insucesso escolar. Face a esta conflitualidade de visões, segundo qual matriz organizar o ES? Segundo a matriz da uniformidade (historicamente liceal) que gerará um forte insucesso escolar e social mas que paradoxalmente gerará também uma boa imagem e credibilidade sociais? Segundo a matriz da diversidade que manterá a estratificação e a hierarquia das excelências? Segundo uma matriz tecnológica em que coabitam todos os saberes necessários ao ser social e que permita a liberdade de escolher múltiplos percursos em função das expectativas e dos interesses dos jovens?

Os sucessivos governos, desde o final do século XX, definiram como meta a atingir rapidamente que 50% dos alunos que frequentam o ensino secundário deveriam fazê-lo nos cursos profissionalizantes. Mas em 2014/2015, como se mostrou anteriormente, esta meta não tinha sido ainda alcançada, não obstante o financiamento do Fundo Social Europeu (FSE) que tem apoiado de forma expressiva esta oferta formativa.

2.6. Enciclopedismo *versus* essencialidade (conhecimentos *versus* competências)

O dilema do enciclopedismo versus essencialidade tem uma longa tradição na história do saber. Num dos polos coloca-se a ênfase na extensão dos saberes,

no acesso ao maior número de informações e conhecimentos possíveis, no preenchimento do alto copo dos saberes; no outro acentua-se a seletividade de conhecimentos a adquirir, a maior relevância da aquisição dos saberes operatórios que permitem o acesso a outros mundos, a preferência pelo desenvolvimento das competências, por *une tête bien faite* em prejuízo de *une tête bien pleine.*

No atual quadro do ES, prevaleceu o polo enciclopédico do saber que se manifesta na proliferação ainda que moderada de disciplinas, na extensão de conteúdos que apenas podem ser trabalhados pela rama, na superficialidade dos modos de abordagem e na consequente extensão dos programas e cargas horárias, sendo visível a pressão para a constituição de mais territórios disciplinares e para o parcelamento do conhecimento. Será chegada a hora de construir uma nova *ratio studiorum*, em que se equilibre enciclopedismo e essencialidade e em que se dê primazia aos saberes operatórios, instrumentais e metodológicos que tornem de fato a pessoa competente para enfrentar a complexidade do mundo? Dada a proliferação dos mediadores da informação e do conhecimento, dado o caos informacional, a série infindável de argumentos e contra-argumentos aos quais acedemos com as pontas dos dedos não teremos de reorientar radicalmente as práticas de transmissão do saber/construção do conhecimento, tomando partido pela essencialidade, pela estruturação das competências que permitem o acesso a outros mundos? Não será necessário ser seletivo na determinação do que é preciso ensinar, não será necessário inventariar 'o que não é preciso ensinar' na escola?

A atual orientação política do Ministério da Educação parece ir neste sentido. Foi pela primeira vez definido o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (aprovado pelo Despacho n. 6478/2017, de 26 de julho) e diversos grupos de trabalho constituídos no âmbito do Ministério da Educação estabelece as aprendizagens essenciais que é necessário fazer aprender por todos os alunos.

2.7. Elenco fíxo de disciplinas *versus* elenco flexível

Dentro de cada agrupamento/curso deve haver um elenco fixo ou flexível de disciplinas? Ou se quisermos interrogamo-nos de outra forma, devem

todos os alunos ser obrigados a seguir uma ementa pré-definida ou admite-se alguma flexibilidade de escolha, em função dos seus interesses, experimentação vocacional, aptidões? Ou ainda: quais os critérios que devem existir e prevalecer na configuração do elenco disciplinar? Devem ser os da racionalidade técnica? Os critérios da racionalidade do sistema? Os critérios das racionalidades dos recursos, das escolas, dos professores? Ou devem ser também (e sobretudo) os critérios dos interesses e das aspirações dos alunos e das suas famílias?

Como já se referiu, parece aprofundar-se a opção pela flexibilidade curricular, admitindo-se o reforço da liberdade de opção por parte dos alunos.

2.8. Organização disciplinar versus organização inter/transdisciplinar

Sabe-se que o saber se pode organizar e lecionar de vários modos; sabe-se que a tradição disciplinar tem prevalecido desde o 5º ano de escolaridade até ao 12º ano; conhecem-se as vantagens da tradição disciplinar: arrumação epistemológica dos saberes, aprofundamento e domínio, especialização didática; conhecem-se as desvantagens: compartimentação e atomismo, dificuldade de articulação e integração, dificuldade de ler o mundo mobilizando de forma integrada os saberes das diferentes disciplinas. Conhecem-se as tentativas de superação do dilema: áreas curriculares no 2º ciclo (que na prática funcionam como disciplinas); área escola de frequência obrigatória (prescrita na década de 90 do século XX e depois abandonada); área de integração, prova de aptidão profissional no caso das escolas profissionais.

Dado este quadro, deve regressar-se a um currículo inteiramente disciplinar? Deve perspetivar-se um currículo-atividades, um currículo por projetos? Deve manter-se a base disciplinar e instituir-se zonas curriculares de integração e de transdisciplinaridade? Também em relação a este dilema a recente orientação política (2017) vai no sentido das escolas construírem modos mais integrados de gestão curricular.

2.9. Sequencialidade progressiva *versus* sequencialidade regressiva

Segundo a LBSE, "a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo as funções de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global" (artigo 8º, ponto 2). A realidade evidencia, no entanto, uma sequencialidade regressiva, sendo a partir do ensino superior universitário que se organiza todo o sistema de ensino. Está assim instituído o dilema. O quadro legal afirma o polo da sequencialidade progressiva, querendo com isto significar a importância de uma sequência lógica que não ignora as aquisições a montante, que tenha em conta os percursos de aprendizagem anteriores, que complete, alargue, aprofunde os conhecimentos e competências anteriores, segundo a metáfora da espiral.

O quadro real afirma, no entanto, o primado do polo da sequencialidade regressiva, estando o sistema de ensino ordenado a partir do ensino superior. O ensino secundário adota o paradigma do ensino superior (nas disciplinas, nos programas, na avaliação, no modo de conclusão); o ensino superior faz de conta que os alunos não têm passado, definindo programas que pouco têm a ver com o anteriormente ensinado/aprendido; o ensino secundário procede tendencialmente da mesma forma em relação ao ensino básico; e o 3º ciclo do básico tende a organizar-se segundo o modelo do secundário (veja-se o regime disciplinar, as provas globais, os exames que se desejam ...). Face a este dilema o que é desejável e possível fazer?

Enquanto os exames do ensino secundário forem condição *sine qua non* para o acesso ao ensino superior, tendo a classificação de exame de determinadas disciplinas (Matemática, Português… designadamente) um peso muito relevante na regulação do acesso parece ser muito difícil que o secundário assuma o estatuto de terminalidade.

2.10. Seletividade *versus* democraticidade

No primeiro dilema enunciado – ensino de elites/ensino de massas – evocamos, de leve, o dilema da seletividade-democraticidade. No presente item

pretendemos aprofundar um pouco este dilema organizacional.

Se o ES eleger como referencial de organização e funcionamento o polo da seletividade deverá filtrar o acesso (através de exames finais nacionais no 9º ano ou exames de acesso ao ES), deverá reforçar as condições organizacionais, curriculares, avaliativas que garantam uma maior seletividade interna (através, por exemplo, reforço do currículo acadêmico e uniforme, manutenção do regime anual de reprovação, da mobilidade de professores, número elevado de alunos por turma, impessoalidade de relações etc.), deverá generalizar os exames nacionais a todas as disciplinas terminais e aumentar o seu peso na produção da classificação final.

Se eleger como referencial de organização e funcionamento o polo da democratização deverá adotar a perspectiva de sequencialidade progressiva, adequar o ensino aos alunos que lhe chegam, diversificar os percursos escolares de nível secundário, reduzir o peso do currículo acadêmico (mais experimentação, mais prática, mais ligação aos con-textos), adequar o número de alunos/turma às metodologias ativas e experimentais, ousar a configuração flexível de grupos de aprendizagem, enfatizar a dimensão formativa da avaliação, dotar-se de forma massiva de novas tecnologias de comunicação e informação e avançar para formas mais integradas e articuladas de gestão curricular, sendo este o sentido das orientações políticas em curso.

2.11. Condição de acesso ao ensino superior *versus* não condição de acesso

No atual quadro legal há duas condições para aceder ao ensino superior: possuir o diploma do ensino secundário ou equivalente ou possuir mais de 25 anos (neste caso sem ter o diploma do ES). Embora não conste da agenda da discussão, pode colocar-se a questão: o acesso ao ensino superior deve ser condicionado à posse do diploma do ES ou deve ser livre para quem tiver a maioridade de 18 anos ainda que condicionado à prestação de provas de ingresso organizadas pelo ensino superior?

Os adeptos da atual solução podem argumentar: i) que a aquisição das bases

do conhecimento necessário à frequência do ensino superior são fornecidas pelo diploma do ES, sendo ilusório admitir a relevância da educação extra escolar; ii) que fazer depender o acesso da posse do diploma do ES valoriza a procura e a frequência escolar do secundário.

Os partidários da solução alternativa poderão contra-argumentar: i) que não está provada a imprescindibilidade do valor do diploma para efeitos de acesso; ii) que o secundário deve ser atrativo por si mesmo e não fundar o seu valor no corredor de passagem obrigatório; iii) que a democratização do acesso à informação e comunicação aumentou enormemente as oportunidades de aprendizagem; iv) que o argumento decisivo para o ingresso deve ser a posse dos conhecimentos e competências considerados essenciais e básicos pelo ensino superior e não a posse de uma credencial, defendendo, em consequência, um regime livre condicionado à maturação etária e defendendo a vantagem para o próprio ES desta segunda opção: libertação da tutela do ensino superior, maior autorreferência, libertação do peso da função seletiva, maior ênfase na função educativa e promocional dos alunos.

3. Caminhos para uma metamorfose

Quando um sistema é incapaz de tratar os seus problemas vitais, se degrada ou se desintegra ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de lidar com seus problemas: ele se metamorfoseia. O sistema Terra é incapaz de se organizar para resolver seus problemas críticos: perigos nucleares que se agravam com a expansão e, talvez, a privatização das armas atômicas; degradação da biosfera; economia mundial sem verdadeira regulação; retorno da fome; conflitos étnico-político-religiosos que tendem a se desenvolver em guerras de civilização.

O aumento e a aceleração destes processos podem ser considerados como o desencadeamento de um poderoso *feedback* negativo, um processo pelo qual um sistema se desintegra irremediavelmente.

A desintegração é provável. O improvável, mas possível é a metamorfose. O que é uma metamorfose? Nós vemos inúmeros exemplos no reino animal. A lagarta que se fecha num casulo começa um processo ao mesmo tempo de destruição e de

autorreconstrução, como uma organização e uma forma de borboleta, diferente da lagarta, permanecendo a mesma. O nascimento da vida pode ser concebido como a metamorfose de uma organização físico-química, que, tendo chegado a um ponto de saturação, cria a meta-organização viva que, embora tendo os mesmos aspetos físico-químicos, produz novas qualidades (MORIN, 2010).

3.1. Uma finalidade principal e comum

Diversos pensadores, analistas e organizações vêm acentuando a necessidade de um reordenamento das finalidades do sistema educativo e designadamente do ensino secundário.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996, p. 15)

> ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades, [sendo imperioso] conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une, [uma maior preocupação] com a qualidade e a preparação para a vida - e o reforço do desenvolvimento das capacidades pessoais.

Joaquim Azevedo, após uma aprofundada revisão dos caminhos do ensino secundário na Europa, sustenta que

> o ensino e a formação de nível secundário poderiam ancorar a sua reestruturação come ensino e formação de massas, não já sob o signo de uma ou outra funcionalidade predominante, mas pelo superior objectivo de formar criadores. Criadores de sentido (...), criadores de cooperação humana, criadores de novas soluções e de novos projectos, empreendedores, criadores de trabalho e criadores na fruição do seu tempo livre (AZEVEDO, 1998, p. 524),

E advoga a necessidade de abolir a dicotomia formação geral e profissional (AZEVEDO, 1998, p. 527), evocando a necessidade de um espírito ecumênico e já não separatista" e conclui que

> talvez seja outra a principal obra do futuro dos sistemas educativos: libertá-los da racionalidade totalitária e instrumentalista que os ordena, reinstitucionalizando-os sobre o direito de cidade, naquilo que distingue um ser humano de outro ser humano, sobre o princípio de que não há alunos sem pessoas (AZEVEDO, 1998, p. 652).

Maria Ivone Gaspar conclui que a "construção do projeto pessoal do aluno" é a aspiração maior dos diversos públicos inquiridos e que "no que concerne às finalidades do ensino secundário, surge em primeiro lugar o desenvolvimento pessoal e cultural do jovem" (GASPAR, 1996, p. 154).

Tedesco (1995, p. 96) refere que a "particularidade do atual período histórico consiste na importância que assume a atividade do sujeito na construção da sua identidade", dada a fragmentação do real e a tendência para a desvinculação profissional e social. Morin e Sami (1997, p. 197ss.), ao definir um programa para uma nova política de civilização, enfatizam a necessidade de escolha e interiorização das finalidades que dão sentido à vida ("liberdade, igualdade, fraternidade") e aconselham uma ética política (e educativa) alimentada pelas ideias-guia da "re-aliança" (que se opõe a "tudo o que fragmenta, desloca, disjunta, fecha"), do "debate", da "compreensão", da "magnanimidade", do "incitamento das boas vontades", da "resistência à barbárie que avança".

Teixeira Fernandes (1998, p. 30) refere que "a escola foi concebida na sociedade industrial como uma agência de socialização que separa a educação da cidadania", sendo necessário uma "aposta na criatividade e na capacidade de contínua adaptação às sucessivas transformações", de modo a que a educação vença o desafio de "tornar as pessoas sujeitos activos da sua própria existência" (p. 32), "aumente a capacidade das pessoas para serem elas mesmas", devendo a escola "estar mais voltada para os alunos do que para a sociedade" (p. 36).

Ora, esta revisão e estas visões sugerem que o ensino secundário deve ser ordenado para uma única finalidade, central e comum a todos os jovens da faixa etária 15-17anos: a finalidade de criar um sentido para a vida, independentemente dos contextos em que seja vivida.

3.2. Duas funções essenciais

Tendo em conta a finalidade enunciada, é pertinente a tese de Lemos Pires, quando refere que

> caberia ao ensino secundário o desempenho de duas funções: i) essencialmente, a de qualificação dos jovens para o ingresso na vida activa em actividades ocupacionais de nível médio, de capacidades firmadas na entrada da sua maioridade legal, isto é, como cidadãos de exercício pleno das suas competências no espaço e na organização social; supletivamente, na prestação gratuita de apoio aos candidatos ao ensino superior, que assim o desejassem, com as metodologias mais adequadas para o efeito, mas sem avaliações condicionadoras da respectiva candidatura ao ingresso no ensino superior (PIRES, 1997a , p. 64).

Apenas acrescentaríamos que se deveria alargar a prestação do apoio à inserção e reinserção profissional dos diplomados e da população ativa.

3.3. Princípios organizadores

Com o objetivo de esboçar o referencial de operacionalização da finalidade e das funções referidas enunciam-se, a seguir, dez princípios organizadores.

3.3.1. Unidade matricial e integração

Dada a relativa falência do modelo unificado segundo o referente liceal e do modelo de diversificação estrutural subordinado ao mesmo referente, propõe-se, como primeiro princípio, a unidade matricial da estrutura formativa do secundário, integrando os saberes e o saber fazer de natureza humanística, tecnológica, científica, artística e profissional. Este princípio aplica-se a todo o ensino secundário, admitindo-se alguma diversidade estrutural em modalidades especiais de educação secundária, mas respeitando sempre a copresença flexível de todas as dimensões dos saberes necessários ao viver pleno. A opção significaria

a promoção de uma cultura curricular comum de raiz tecnológica. E embora seja rejeitada pelo senso comum e pelas políticas dominantes, é a saída estrutural que falta ensaiar e que tem sido proposta por algumas vozes heterodoxas, nomeadamente as de Joaquim Coimbra (1997, p. 19) e de Lemos Pires (1997). Este último refere que o ensino secundário

> [...]tendo como referência o liceu, de que lhe rejeitou o nome, mas lhe manteve o estilo, prefere continuar com o estatuto de estudos menores de preparação para o ensino superior (...) [e que] tem vindo a menorizar o seu grande campo de autonomia (e identidade) que é a vertente tecnológica, [sustentando que seria] fácil alterar a situação (atual), ainda que custosa e com grandes resistências geradoras de rupturas profundas, mas de outro modo não haverá forma de ultrapassar e resolver a encruzilhada em que se encontra (PIRES, 1997, p. 54).

A propositura desta unidade não significa a uniformidade e homogeneidade curricular e organizativa. A pluralidade e a flexibilidade seriam asseguradas pela diversidade de cursos/percursos e pelo efetivo direito de opção que os alunos deveriam ter, dentro de certos limites.

3.3.2. Liberdade de aprender

Como segundo princípio, enuncia-se a liberdade de aprender que teria uma tradução organizacional na possibilidade dos estudantes escolherem temas, conteúdos, módulos, projetos, disciplinas que os ajudassem a estruturar a construção e desenvolvimento da identidade pessoal, social e profissional.

Os públicos inquiridos por Gaspar (1996, p. 125) afirmam uma clara preferência por um plano de estudos que permita que os alunos façam algumas opções, sendo significativo que o grupo 'alunos do ensino secundário' prefira um plano de estudos em que a maior parte das matérias fosse da sua escolha.

Este princípio é congruente com a finalidade da construção da identidade pessoal e com o axioma de que a escola secundária deve estar sobretudo ao serviço das pessoas concretas que as frequentam e nela vivem uma parte significativa das suas vidas.

3.3.3. Democraticidade

Como terceiro princípio, sublinha-se a necessidade de democratizar o ensino secundário: democratizar o acesso, os conteúdos, as metodologias, a gestão e o sucesso (que teria de ser plurirreferencializado). A opção por este princípio significa que este nível de ensino tem de deixar de ser determinado pela função seletiva e pelo ordenamento meritocrático, tem de "atenuar as consequências vitalícias do veredicto escolar e impedir que o sucesso tenha um efeito de consagração e o fracasso o de condenação sem apelo" (BOURDIEU, 1987), o que tem vastas implicações curriculares, organizativas, metodológicas e avaliativas. De fato, nos seus mais diversos planos, o ensino secundário deve permitir que a grande maioria dos estudantes que o frequenta o conclua com sucesso (este conceito terá de ser alargado a todas as dimensões que realizam o ser humano), sendo também esta a aspiração dos alunos, pais, trabalhadores, professores do ensino secundário, segundo os dados apresentados por Gaspar (1996, p. 65), o que, como se viu, está longe de acontecer no caso português.

3.3.4. Terminalidade

O quarto princípio é o da terminalidade. Uma tese de Antônio Brotas, formulada já em 1989, é bem reveladora do seu significado e implicações:

> [...]o ensino secundário deve ser orientado para preparar os jovens para não entrarem na universidade (...), deve fazer de conta que não existe ensino superior e que todos os jovens têm de entrar de imediato na vida activa. É este o grande desafio que pode transformar o ensino secundário. Se lhe conseguirem responder validamente, os professores do ensino secundário poderão ter também a certeza de que os jovens bem preparados para entrar na vida activa serão também os mais bem preparados para entrar na universidade (BROTAS, 1989, p. 41).

O princípio da terminalidade significa que o ensino secundário não deve ser concebido como propedêutico ao ensino superior, não deve ser ordenado regressivamente, mas antes constituir-se como um ciclo terminal de estudos,

organizando-se tendo em vista os jovens que "terminam aqui a sua escolaridade" (GASPAR, p, 79). Daqui decorre que a posse do diploma do secundário não seria inevitavelmente condição necessária para o ingresso no ensino superior, bastando para este efeito, como advoga Lemos Pires (1997, p. 63), cumprir três requisitos: ser de maioridade até a data da respectiva matrícula, "ter cumprido as leis do país", possuir "os saberes e demais capacidades que a instituição do ensino superior requeresse, de acordo com normas legais claras e formas de avaliação adequadas".

3.3.5. Qualidade

A escolarização progressiva dos jovens da faixa etária 15-17 anos e, por fim, o caráter obrigatório da sua frequência (Lei n. 85/2009, de 27 de agosto) ransformou o secundário num ensino para todos obrigando toda a população estudantil a frequentar a escola durante 12 anos. Este ciclo da quantidade levou a considerar inevitável o rebaixamento da qualidade do ensino e das aprendizagens. Ora, este rebaixamento foi inevitável porque se mantiveram as finalidades, as funções e o núcleo duro da organização pedagógica e avaliativa da escola das elites.

Por outro lado, a obrigação escolar mantém na escola um número indeterminado de alunos que não quer aprender o que aí é suposto ensinar. E como o verbo aprender não suporta o imperativo e como os alunos não têm alternativa de vida vão-se arrastando pela escola criando climas escolares complexos e explosivos.

Um dos desafios que se coloca ao desenvolvimento do ensino secundário é a construção de um ensino/aprendizagem de qualidade para todos os que o frequentam. Mas esta construção não pode ser confundida com as práticas de seleção e de discrirninação, com os dispositivos curriculares, organizacionais e pedagógicos que ainda prevalecem seguindo os princípios da homogeneidade, da uniformidade e da rigidez. Erigir a qualidade como princípio, significa ordenar o sistema a partir de um outro quadro de valores, concebendo-o e praticando-o à luz de todas as proposições contidas nesta seção.

3.3.6. Empregabilidade e alternância

Os saberes, as competências, as capacidades, as atitudes a desenvolver nos (e com os) jovens que frequentam o ensino secundário, devem ser selecionados em função da pertinência e relevância social e ocupacional, em função do seu "valor de uso", da sua utilidade (PIRES, 1997; PORTUGAL, 1998). Assim, toda a educação secundária deve ser subordinada ao princípio da empregabilidade dos saberes e competências, devendo ser retirados do currículo os conteúdos irrelevantes para viver a vida presente e futura.

Por outro lado, dada a obrigação legal de frequentar a escola durante 12 anos (tendo sido retirado aos jovens o direito ao trabalho a partir dos 16 anos), o ES deveria possibilitar a alternância entre o estar na escola e o estar em outros lugares sociais para também aí aprenderem.

3.3.7. Integração comunitária

O princípio da integração comunitária leva a pensar, organizar, dirigir e gerir a escola secundária como "um centro de recursos local" (BARROSO, 1998, p. 27), como uma instituição ao serviço das pessoas que vivem num determinado território e da construção de redes locais de desenvolvimento, aqui residindo também um dos poderosos processos de confiabilidade e legitimidade social.

De fato, tornaa-se necessário que a escola deixe de ser uma "repartição pública" do Estado, alheada dos temas, interesses e problemas locais, abandone os formalismos burocráticos que alimentam a subserviência e a desresponsabilização e se reestruture segundo uma lógica de serviço público.

3.3.8. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

O oitavo princípio que gostaríamos de referir é o da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, já que são importantes operadores de um "pensamento capaz de religar e de solidarizar os conhecimentos separados ou disjuntivos"

(MORIN; SAMI, 1997). A divisão e atomização dos saberes tem-se revelado um poderoso instrumento ao serviço da insularidade e individualismo das práticas pedagógicas e tem contribuído para um empobrecimento das aprendizagens. Daqui decorre a necessidade do currículo e das práticas organizacionais e pedagógicas se aerticularem à volta de projetos educativos integradores, federadores de vontades, interesses e recursos, recorrendo a abordagens disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares e a um trabalho fundado na matriz de equipes educativas.

3.3.9. Autonomia e responsabilidade

Finalmente, o ensino secundário deveria ser ordenado pelo princípio da autonomia profissional e organizacional (que, como se sabe, é sempre um jogo de interdependências) e da responsabilidade pessoal, organizacional e institucional.

Autonomia face a uma administração centralista, invasora e burocrática; autonomia face a uma ideologia técnico-funcionalista e estruturalmente seletiva; autonomia face aos múltiplos jogos de interesse.

Responsabilidade pelo cumprimento de um mandato emancipador, democrático e humanizado que esteja a serviço do desenvolvimento de todo o potencial humano.

4. Conclusão

Enunciados os princípios organizadores do ensino secundário, é chegada a hora de concluir, reunindo as ideias-chave que se foram expondo ao longo do texto. Não obstante a metamorfose estrutural e a massificação, o ensino secundário sempre foi (e em grande parte continua a ser) um ensino pensado para elites. Por isso, a sua principal finalidade é a de preparar para o ensino superior e a função sobredeterminante é a seleção que gera a desfiliação e a exclusão sociais que se vêm mantendo porque têm sido legitimadas pela ordem meritocrática e pela ideologia da competição. Sendo um ensino para as elites (cujo destino final é o ensino superior, de preferência universitário), o ensino secundário é um conjunto

compartimentado (e regressivamente ordenado) de estudos menores. E é neste quadro que se geram os dilemas que o aprisionam.

A crise do secundário é assim, sobretudo, uma crise de sentido, finalidades e funções. Uma crise gerada e mantida pelo efeito da estrutura, do modelo escolar, do credencialismo, dos valores prevalecentes na organização familiar e da organização da produção e do trabalho. Daqui decorre a proposição de que só um outro paradigma para a educação secundária, fundado numa finalidade principal e comum e nos princípios enunciados, poderá fundar um novo ensino secundário que supere os dilemas assinalados. Ao fim e ao cabo, trata-se de instituir uma série alargada de rupturas (com a ideologia dominante, com uma política que elege como objetivo principal a legitimação, a estabilidade e o conformismo, com a lógica dos interesses instalados que obtêm dividendos com a manutenção do *statu quo* ...) que permita "passar da lógica da obediência e da conformidade à lógica da autonomia e da responsabilidade; da lógica disciplinar à lógica do trabalho de cooperação interdisciplinar; passar da lógica do acesso aos detentores do poder para a lógica da decisão; passar da lógica do funcionário à lógica do profissional; passar da lógica do consumidor à lógica do produtor; passar da lógica centralista monocêntrica à lógica da descentralização pluricêntrica; passar da lógica da desconfiança à lógica da confiança; passar de uma conceção bancária da formação contínua a uma conceção crítica, centradas nas práticas; passar da lógica de servidor do Estado à lógica de servidor das pessoas" (ALVES, 1998c).

Referências

ALVES, José Matias. **Comentário ao ensaio de Ronald Dore Credenciais para um futuro mais expressivo**. Braga: UM (polic.), 1989.

ALVES, José Matias. Disciplina, exigência, exames, chumbos, **Rumos***,* 14, Jan.-Fev. 1997, p. 2. 1997a.

ALVES, José Matias. Currículos e programas do ensino secundário. Problemas e perspectivas. Dossier **Rumos** 4, Porto: Porto Editora, p. 29-45. 199b.

ALVES, José Matias. Ensino secundário: sentido, finalidades e organização. Alguns dilemas. **Conferência apresentada ao Congresso de Professores de História**. Maia. Outubro de 1997 (polic.). 1997c.

ALVES, José Matias. A formação, o emprego e as práticas de recrutamento. Uma nota de análise introdutória a propósito do estudo **Os empresários e o mercado do primeiro emprego - Estratégias de recrutamento**. Porto: Associação Industrial Portuense. 1998b.

ALVES, José Matias. **Rumos**, 23, setembro 1998c.

ALVES, José Matias. Evolução da sociedade, da economia e da cultura e os desafios lançados ao ensino e à formação de nível secundário. CNE. **O ensino secundário em Portugal**. Lisboa: CNE, p. 59-84. 1999.

ALVES, José Matias. **Crises e dilemas do ensino secundário** – Em busca de um novo paradigma. Porto: ASA. 1999.

AZEVEDO, Joaquim. A reforma do ensino secundário vista por Joaquim Azevedo. **Noesis**, 40, Out.-Dez. 1996, p. 13-21.

AZEVEDO, Joaquim. **O ensino secundário na Europa, nos anos noventa**. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de doutoramento (polic.), 1998.

BARROSO, João. **Organização e gestão das escolas secundárias**. Das tendências do passado às perspectivas do futuro. Lisboa: Conselho Nacional da Educação (polic.), 1998.

BOURDIEU, Pierre. Proposições para o ensino do futuro. **Cadernos de Ciências Sociais**, 5, Julho 1987.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas. Sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta, 1997.

BROTAS, António. Reestruturar o ensino superior. **Cadernos de Economia**, 6, Jan-Mar/89 (ver p. 41).

COIMBRA, Joaquim. **Parecer sobre a Revisão Curricular Participada do Ensino Secundário**. O ensino secundário em debate. Análise das consultas aos parceiros educativos. Lisboa: DES/ME, 1997.

EMÍDIO, Tavares. **Ensino secundário**. Sistema de ensino em Portugal. Lisboa: Gulbenkian, 1981.

FERNANDES, António Teixeira. A escola e a sociedade. **Saber educar**, 3, 1998.

GARRIDO, José Luís. Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do séc. XXI: uma perspectiva internacional. **A Educação do Futuro, o Futuro da Educação**. Porto: ASA, 1999.

GASPAR, Maria Ivone. **Ensino secundário em Portugal**. Que currículo? Lisboa: IIE, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta, 1996.

GRACIO, Sérgio (1986). **Política educativa como tecnologia social**. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O ensino secundário em debate.** Análise das consultas aos parceiros educativos. Lisboa: DES/ME, 2010.

PORTUGAL. Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida. **Carta Magna Educação e Formação ao Longo da Vida**. Lisboa: Centro de Informação Científica e Técnica, 1998.

MORIN, Edgar. Elogio da metamorfose. **Le Monde**, 9.01.2010.

______; SAMI, Nair. **Uma política de civilização**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

PIRES, Eurico Lemos. Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita. **O ensino básico em Portugal**. Porto: ASA, 1989.

PIRES, Eurico Lemos. A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje: evolução dos modos de escolarização. **Nos Dez anos da Lei de Bases**. Memórias e Projectos. Porto: ASA, 1997a.

PIRES, Eurico Lemos. Currículo básico essencial: cultura geral, empregabilidade e confiabilidade. **Noesis**, 43, Jul.-Set. 1997, p. 57,1997b.

______. Currículo básico essencial: terminalidades ou diplomas? **Noesis**, 44, Out.-Dez. 1997c.

RODRIGUES, Maria João. Precisamos de empresários mais qualificados. **Expresso**, 25.10.97.

TANGUY, Lucie. La question de la culture technique à l'école. **Formation Emploi**, 13, Jan.-Mar. 1986.

TEDESCO, Juan Carlos. **El nuevo pacto educativo**. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya, 1995.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**. Porto: ASA, 1996.

LEGISLAÇÃO

Lei n. 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – **Diário da República**, 1ª Série, n. 237.

Lei n. 85/2009 de 27 de agosto – Instituição da escolaridade obrigatória de 12 anos – **Diário da República**, 1ª Série, n. 166.

Despacho n. 5.908/2017 de 5 de julho – **Diário da República**, 2ª Série, n. 128/2017.

Despacho n. 6478/2017, de 26 de julho – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – **Diário da República**, 2ª Série, n. 143.

Nota

O presente texto é uma versão alterada e atualizada da publicação do autor **Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em busca de um novo paradigma**. Porto: ASA.

CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E EFICÁCIA DO PROGRAMA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO

Cristina Costa-Lobo[30]
Bárbara Quintela[31]
Ana Cristina Almeida[32]

Introdução

A escola é vista como responsável pela aprendizagem de conhecimentos e competências para responder às necessidades da vida quotidiana (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SPINATH; ECKERT; STEINMAYR, 2014; WANG; ECCLES, 2013).

Esta investigação pretendeu desenvolver, implementar e avaliar a eficácia do Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário – PRPES (QUINTELA et al., 2017a), na promoção do raciocínio e da metacognição,

30 Universidade Portucalense Infante D Henrique, UPT e Instituto Portucalense de Desenvolvimento Humano, INPP. Contato:...
31 Universidade Portucalense Infante D Henrique, UPT e Instituto Portucalense de Desenvolvimento Humano, INPP. Contato:...
32 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, FPCEUC. Contato:...

variáveis que influenciam o rendimento escolar (LEMOS et al., 2010) e a resolução de problemas quotidianos (RINDERMANN, 2007). Seguidamente serão abordados os fundamentos do PRPES, nomeadamente a aprendizagem baseada em problemas, o raciocínio e a metacognição em contexto escolar.

Aprendizagem baseada em problemas e na sua resolução

O problema fornece o propósito de aprender, pelo que o objetivo cognitivo mais marcante da educação será a resolução de problemas (JONASSEN, 1997), sendo que a complexidade de um problema varia em função da amplitude de conhecimento necessário para resolver esse mesmo problema (JONASSEN; HUNG, 2008). Esta temática tem sido deveras estudada, destacando-se, desde 1973, vários autores que se debruçaram sobre a tipologia de problemas e sua resolução em contexto escolar (QUINTELA et al., 2017b; 2017c).

Nesta linha, a aprendizagem baseada na resolução de problemas envolve os alunos num processo cognitivo, uma vez que requer a compreensão do problema, a construção de estratégias para resolvê-lo e o teste dessas estratégias, de forma a encontrar a solução mais eficaz (LIU; CHENG; HUANG, 2011; ALMEIDA, 2004; AMBRÓSIO et al., 2011; FERNANDES, 2104). O *Problem-Based Learning* (PBL) substitui os processos de aprendizagem tradicionais baseados na memorização e na transferência unidirecional do conhecimento, promovendo a auto e hétero formação, assim como um aumento de responsabilidades dos estudantes (GOMES; BRITO; VARELA, 2016). Esta ferramenta de aprendizagem potencia os espaços de diálogo, de tolerância e procura de soluções, promovendo a autonomia e o trabalho independente dos estudantes (JOFRÉ; CONTRERAS, 2013). Contudo, para alguns autores, este método desse ser otimizado tendo em conta as vantagens e desvantagens de cada abordagem, sendo sempre ajustado aos processos individuais de ensino aprendizagem de cada estudante (DOLMANS et al., 2015).

O currículo da aprendizagem baseada na resolução de problemas aponta para a organização dos conteúdos em módulos temáticos, estruturados de modo a que o estudante desenvolva dinâmicas de aprendizagem ativa, através de situações problemas, fundamentadas na vida real, para que possa aprender por meio da

dúvida, deixando de lado o papel de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento (GUEDES; ANDRADE; NICOLI, 2015). Perante isto, o objetivo de ensinar a resolver problemas ressume-se à tarefa de preparar o aluno a resolver situações específicas que pouco ou nada se assemelham àquelas vivenciadas de vida (JUSTO, 2012). Num estudo de Ferreira e Coelho (2016), investigou-se o impacto da aprendizagem baseada na resolução de problemas em pré e pós-teste, tendo-se verificado que este método tem um impacto estatisticamente significativo na melhoria dos resultados somativos obtidos principalmente nas questões de resolução de problemas, ligadas a capacidades cognitivas superiores dos alunos, como por exemplo o raciocínio e a metacognição.

Raciocínio e metacognição em contexto escolar

O desempenho e rendimento escolar dos alunos no processo de aprendizagem encontra-se habitualmente descrito na literatura como associado à inteligência (AMARAL; ALMEIDA; MORAIS, 2015; ALMEIDA; ARAÚJO, 2014; KAMPHAUS; PETOSKEY; ROWE, 2000; LEMOS, 2007; LEMOS et al., 2010; MUÑIZ, 2005; SALGADO et al., 2014; YEN; KONOLD; MCDERMOTT, 2004). De fato, vários estudos apontam que as capacidades cognitivas estão correlacionadas positivamente com o rendimento escolar avaliado através das classificações (ALMEIDA; LEMOS, 2005; GONÇALVES; MARTINS, 2016; LEMOS et al., 2008; LEMOS et al., 2009).

A inteligência compreende as capacidades cognitivas (AMARAL; ALMEIDA; MORAIS, 2015) que permitem a resolução de problemas adequados às características individuais, ambientais e socioculturais (BORUCHOVITCH, 2001; MEGA; RONCONI; BENI, 2014; RINDERMANN, 2007). Uma das principais capacidades cognitivas é o raciocínio, descrito como uma aptidão de inteligência (ALMEIDA; LEMOS, 2005; AMARAL; ALMEIDA; MORAIS, 2015; LEMOS et al., 2008).

Por sua vez, a metacognição consiste na percepção que um indivíduo tem sobre o próprio conhecimento, compreendendo um processo em que o indivíduo manifesta e tem possibilidades de perceber como executa e controla

o pensamento, de modo a organizar, rever e modificar formas de resolução de situações (FLAVELL, 1976; TOLEDO, 2003). Neste sentido, a metacognição permite que se tenha um controle da ação no nível-objeto cognitivo, afetivo ou motor, possibilitando uma manipulação de elementos da cognição para alcançar o propósito de controlá-la (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007). A metacognição é então a consciência do modo pelo qual o conhecimento é adquirido (NEVES, 2007) estando relacionada com a utilização de estratégias na resolução de problemas em situações de aprendizagem (GÖK; SILAY, 2010; MACHADO, 2012; MUIR; BESWICK; WILLIAMSON, 2013).

A literatura tem apontado a metacognição como um recurso à aprendizagem, capaz de melhorar o desempenho dos estudantes na resolução de problemas, uma vez que o aluno para além de compreender os erros cometidos durante a resolução de problemas e autoavaliar o seu desempenho, pode prevenir os erros para a resolução do problema (ARAÚJO, 2009; RIBEIRO, 2003). Estudos recentes demonstram que a metacognição melhora com programas de intervenção, através do trabalho com o treino de competências de autorregulação da metacognição e resolução de problemas (BOL et al., 2016; TZOHAR-ROZEN; KRAMARSKI, 2017; GONÇALVES; MARTINS, 2013; 2016), aspetos afetivos (TZOHAR-ROZEN; KRAMARSKI, 2017), formação e instrução de utilização de estratégias cognitivas (MONTAGUE et al., 2014; GONÇALVES; MARTINS, 2013; 2016), assim como o treino de competências e capacidades para o sucesso do aluno (ZYROMSKI et al., 2017). Em outros estudos constatou-se que programas que visam à promoção da metacognição, através do desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e da utilização de estratégias cognitivas, ajuda a promover também as aptidões para a resolução de problemas em matemática (BOL et al., 2016; MONTAGUE et al., 2014).

Na literatura encontram-se estudos que demonstram que os relacionamentos positivos com pais e professores promovem atitudes escolares positivas que influenciam a metacognição e consequentemente a aprendizagem e o sucesso escolar (CHAN et al., 2013; SILVA; DUARTE, 2012). No caso dos professores, uma relação positiva influencia o desempenho dos alunos, destacando-se o ensino de competências metacognitivas, que promove uma melhor aprendizagem (MUIJS et al., 2014). O relacionamento com os colegas de turma também influencia as

capacidades intelectuais dos alunos e a sua aprendizagem (FURRER; SKINNER; PITZER, 2014; FARLEY; KIM-SPOON, 2014), sobressaindo a importância da afetividade promovida no relacionamento como os pares (FARLEY; KIM-SPOON, 2014). O apoio de pares promove o envolvimento ativo na aprendizagem, resultando em maior motivação e realização, assim como desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais (DAVIDSON; MAJOR, 2014).

O presente estudo

O presente estudo propôs-se a implementar e avaliar a eficácia do Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário (PRPES) desenvolvido pelas autoras desta investigação (QUINTELA et al., 2017a). Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é testar a eficácia do Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário (PRPES) em alunos do 10º ano, procurando efeitos do programa ao nível do raciocínio, da metacognição e do rendimento escolar, assim como no domínio de conceitos e melhores capacidades de resolução de problemas.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra não probabilística composta por alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconômicas no Distrito do Porto. O recrutamento dos participantes foi concretizado por um processo de amostragem por conveniência da investigadora e da própria escola, tendo como critérios de inclusão: disponibilidade para participar na investigação, preenchimento inequívoco do consentimento informado e autorização por parte dos encarregados de educação. Neste estudo participaram 82 alunos do 10º ano de escolaridade, com uma média de idades de 15,11 (*DP*=0,45) anos, dos quais 44 (53,7%) eram do sexo feminino e 38 (46,3%) do sexo masculino.

A delimitação da amostra por grupo de intervenção ou de controle também foi realizada por conveniência, nomeadamente pelo critério turma, de forma a facilitar a disponibilidade dos alunos para participar no PRPES, tendo o grupo de intervenção englobado uma turma de 27 (32,9%) alunos e o grupo de controle, as restantes turmas, contando com 55 (67,1%) participantes.

Instrumentos

Avaliação das capacidades cognitivas

A Bateria de Provas de Raciocínio (BPR), versão 10/12, faz parte de um conjunto de três versões sequenciais de provas desenvolvida por Almeida e colaboradores desde 1982, que visa avaliar as capacidades cognitivas de alunos que frequentam entre o 5º e o 12º de escolaridade, neste caso específico entre o 10º e 12º ano (ALMEIDA; LEMOS, 2015).

A versão 10/12 da BPR é formada por cinco provas, nomeadamente raciocínio abstrato, numérico, verbal, mecânico e espacial, requerendo planejamento e preparação para a sua aplicação, que pode durar cerca de 40 minutos, pelo que a investigadora realizou formação com os autores deste instrumento. A cotação para cada prova é realizada através do somatório da pontuação obtida em cada item, existindo a possibilidade de uma nota global, formando notas brutas que são todas posteriormente convertidas em cinco classes padronizadas (ALMEIDA; LEMOS, 2015).

Avaliação do conhecimento sobre a cognição e avaliação da regulação da cognição

O *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) é um instrumento desenvolvido por Schraw e Dennison em 1994 e adaptado para a população portuguesa por Bártolo-Ribeiro, Simões e Almeida (2016) que visa avaliar duas dimensões metacognitivas em adolescentes e adultos, nomeadamente o conhecimento e a

regulação da cognição. O conhecimento da cognição inclui três subprocessos, nomeadamente o conhecimento declarativo (conhecimento sobre a aprendizagem e capacidades cognitivas individuais), o conhecimento processual (conhecimento sobre como usar estratégias) e conhecimento condicional (conhecimento sobre quando e por que usar estratégias), enquanto a regulação da cognição, compreende cinco subprocessos, designadamente planejamento, gestão da informação, estratégias de correção, monitoração e avaliação (BÁRTOLO-RIBEIRO; SIMÕES; ALMEIDA, 2016).

Este instrumento apresenta 52 questões formuladas em sentido positivo com respostas do tipo *Likert* dadas numa escala de 5 pontos: 1– Não se aplica rigorosamente nada (0%); 2 – Aplica-se pouco (25%); 3 – Aplica-se em parte a mim (50%); 4 – Aplica-se muito (75%); e 5 – Aplica completamente a mim (100%). A sua cotação quer a nível global, quer nas suas dimensões é realizada através da média das respostas dadas nos vários itens que compõem a medida avaliada (BÁRTOLO-RIBEIRO; SIMÕES; ALMEIDA, 2016).

Inquérito (questionário) de resolução de problemas

O questionário de resolução de problemas, de autoria de uma das investigadoras, foi aplicado apenas no grupo que foi alvo de intervenção e teve por objetivo colher informações adicionais sobre um propósito claro nesta investigação, nomeadamente o domínio de conceitos e as capacidades de resolução de problemas.

A sua aplicação foi direta, uma vez que os alunos registravam as suas respostas no questionário, este composto por duas partes sendo a primeira referente a questões que objetivaram definir o problema, quais as estratégias para a resolução de um problema raciocínio, tipos de raciocínio, o que é metacognição e em que consiste. A segunda parte do questionário diz respeito à apresentação de um dilema moral procurando uma solução eficaz. A sua correção e cotação foi realizada pela investigadora numa escala de 4 pontos, nomeadamente: 0: Não responde; 1: Responde Parcialmente; 2: Responde Satisfatoriamente; 3: Responde Corretamente.

Informações sobre classificações escolares

As investigadoras tiveram acesso às classificações escolares dos alunos que participaram nesta investigação, no 1º período (pré-teste) e no 3º período (pós-teste) nas várias disciplinas. Esta informação foi concedida através de um documento facultado pela escola que continha as pautas padronizadas nos seguintes grupos de classificações ordinais: 0 a 7 valores; 8 a 9 valores; 10 a 13 valores; 14 a 16 valores; e 17 a 20 valores.

Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário (PRPES)

O PRPES tem como objetivos: criar dinâmicas de trabalho colaborativo; promover a troca de experiências; estabelecer relações interpessoais; e realizar atividades práticas recorrendo a estratégias de raciocínio abstrato, raciocínio numérico, raciocínio verbal, raciocínio mecânico e raciocínio espacial, conhecimento da cognição e regulação da cognição.

Procedimentos

Tendo em consideração os objetivos desta investigação, foi adotada uma metodologia quantitativa, com um desenho de investigação intra-sujeitos, longitudinal, do tipo quase-experimental, com recurso a estudos descritivos, comparativos e analíticos, visando neste âmbito descrever os construtos raciocínio e metacognição e caracterizar o rendimento escolar, assim como analisar e descrever as associações, diferenças e efeitos em dois grupos (intervenção e controle) ao longo da implementação do PRPES, tendo também em consideração características sociodemográficas e escolares.

Para testar o PRPES, contactou-se os conselhos diretivo e pedagógico de uma Escola Secundária do norte de Portugal, durante o ano letivo de 2016/2017, com o intuito de solicitar a respetiva autorização e informar sobre os objetivos, o

processo da recolha de dados e o programa de intervenção. Após consentimento por parte da direção, foi enviada uma circular que solicitava o consentimento informado aos encarregados de educação (uma vez que os participantes são menores) informando acerca dos objetivos e pertinência deste estudo. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

A coleta de dados foi realizada em contexto de sala de aula, em circunstâncias previamente acordadas entre as investigadoras e os professores, sendo geralmente no horário estipulado para as aulas de Educação Moral. Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos, nomeadamente em dezembro de 2016 para o pré-teste, e em junho de 2017 para o pós-teste.

Após o planejamento e elaboração do PRPES, descrito anteriormente, passou-se à sua implementação e avaliação, coincidindo esta última com as datas referidas para a coleta de dados. A implementação do PRPES contemplou 10 sessões, de 90 minutos cada, e decorreu no horário estipulado para a disciplina de Educação Moral durante o 2º e 3º períodos.

A análise dos dados foi processada através do programa *IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, versão 23.0 para Windows. Para a caraterização e descrição da amostra utilizaram-se estatísticas de frequência e estatísticas descritivas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão), acrescentando-se a assimetria e a curtose para verificar violações à distribuição normal. Atendendo à dimensão da amostra (N=82) atendendo ao fato de quase todas as variáveis assumirem distribuição normal, optou-se pela realização de testes paramétricos, nomeadamente o *T-student* para amostras emparelhadas para o estudo de diferenças entre momentos, o *T-student* para amostras independentes para o estudo das diferenças entre grupos. Contudo, quando a análise englobava as classificações escolares, domínio de conceitos e capacidades de resolução de problemas, qualidade do relacionamento com os pais, professores e colegas, optou-se por testes não paramétricos, pelo fato de estes serem ordinais, nomeadamente o teste de *Wilcoxon* para o estudo de diferenças entre momentos, teste de *Mann-Whitney* para o estudo das diferenças e o teste de correlação de *Spearman* para o estudo das associações. Para o estudo dos efeitos do PRPES no raciocínio e metacognição ao longo do tempo recorreu-se ao teste ANOVA de um fator para medidas repetidas. O nível mínimo de significância considerado foi de 95% (p<0,05).

Resultados e discussão

Para caracterizar o raciocínio e a metacognição dos alunos ao longo do ano letivo, entre o 1º período (pré-teste) e 3º período (pós-teste), independentemente de terem participado no PRPES, utilizaram-se estatísticas descritivas de tendência central e dispersão (média e desvio-padrão, respetivamente), sendo que para investigar diferenças estatisticamente significativas entre momentos, recorreu-se ao teste *T-Student* para amostras emparelhadas (Tabela 1).

Relativamente ao raciocínio constatou-se que os alunos apresentam um aumento estatisticamente significativo entre períodos no raciocínio total (t=-10,043; p<.001), aumentando de 2.38 (DP=.80) no pré-teste para 3.73 (DP=1.26) no pós-teste. Quanto aos tipos de raciocínio, verificamos que, no grupo de intervenção, a totalidade de tipologias de raciocínios apresenta aumentos estatisticamente significativos entre períodos destacando-se como aumento mais considerável o raciocínio mecânico (t=-10,680; p<.001) e como aumento menos considerável o raciocínio verbal (t=-6,557; p<.001).

Quanto à metacognição dos alunos, a pontuação média aumentou de 3.61 (DP=.51) no pré-teste para 3.98 (DP=.52) no pós-teste, sendo esta diferença estatisticamente significativa (t=-5.729; p<.001). Relativamente ao subtotal conhecimento da cognição a pontuação média apresentou um aumento estatisticamente significativo entre períodos (t=-4.908; p<.001), passando de 3.76 (DP=.53) no pré-teste para 4.09 (DP=.47) no pós-teste. Por sua vez, também o subtotal regulação da cognição apresentou um aumento estatisticamente significativo entre períodos (t=-5.752; p<.001), passando de 3.58 (DP=.53) no pré-teste para 3.96 (DP=.55) no pós-teste. Também se verificaram aumentos estatisticamente significativos em todas as dimensões do conhecimento e regulação da cognição, destacando-se como aumentos mais acentuados o conhecimento condicional do conhecimento da cognição (t=-4.738; p<.001) e as estratégias de correção da regulação da cognição (t=-5,994; p<.001).

Tabela 1 – Sumário das Médias e do Desvio Padrão do Raciocínio e da Metacognição e Comparação entre Pré e Pós-Teste através do *T-Student* para Amostras Emparelhadas

	Pré-Teste (N=82)		Pós-Teste (N=80)		Diferenças Pré-Pós		
Variável	M	DP	M	DP	M	DP	*t*
Raciocínio							
Abstrato	2,94	,92	4,00	1,19	-1,06	1,33	**-7,121*****
Verbal	2,89	,90	3,80	1,16	-,91	1,24	**-6,557*****
Espacial	2,54	,78	3,60	1,33	-1,06	1,28	**-7,389*****
Numérico	2,38	,64	3,38	1,28	-1,00	1,35	**-6,579*****
Mecânico	2,38	,79	3,75	1,25	-1,37	1,15	**-10,680*****
Total	2,38	,80	3,73	1,26	-1,35	1,20	**-10,043*****
Metacognição							
Conhecimento Declarativo	3,75	,52	4,06	,50	-,30	,64	**-4,250*****
Conhecimento Processual	3,66	,65	4,00	,59	-,34	,76	**-3,986*****
Conhecimento Condicional	3,89	,58	4,20	,48	-,30	,57	**-4,738*****
Subtotal - Conhecimento da Cognição	3,76	,53	4,09	,47	-,32	,57	**-4,908*****
Planeamento	3,55	,66	3,92	,59	-,36	,69	**-4,731*****
Gestão de Informação	3,55	,56	3,92	,56	-,37	,64	**-5,204*****
Estratégias de Correção	3,48	,60	3,93	,56	-,44	,66	**-5,994*****
Monitorização	3,90	,65	4,14	,66	-,22	,71	**-2,850****
Avaliação	3,43	,60	3,88	,62	-,45	,69	**-5,808*****
Subtotal - Regulação da Cognição	3,58	,53	3,96	,55	-,37	,58	**-5,752*****
Total	3,61	,51	3,98	,52	-,36	,57	**-5,729*****

**p<.01; ***p<.001

Fonte: Pesquisa de campo.

Para a investigação das diferenças nas classificações escolares mediante o grupo de pertença (Tabela 2), recorreu-se ao Teste de *Mann-Whitney*. No momento pré-teste não se verificou a existência de diferenças entre grupos (p>.05), contudo no momento pós-teste verificou-se que o grupo de intervenção apresenta melhores classificações que o grupo de controle nas disciplinas de português (U=492.500; p<.01), educação física (U=294.500; p<.001), filosofia (U=513.'00; p<.05), espanhol (U=305.500; p<.001), economia (U=553.500; p<.01) e geografia (U=553.500; p<.01).

Tabela 2 – Sumário das Classificações Médias e Comparação entre Grupo de Intervenção e de Controle através do Teste de *Mann-Whitney*

	Intervenção (N=27)	Controlo (N=53)	
Variável	Class. Média	Class. Média	*U*
Disciplina			
Português	50,76	36,95	492,500**
Matemática	48,09	38,26	564,500
Ed. Física	58,09	33,35	294,500***
Filosofia	50,00	37,33	513,000*
Inglês	41,20	41,65	734,500
Espanhol	57,69	33,55	305,500***
Biologia	41,37	41,56	739,000
Física/Química	40,52	41,98	716,000
Economia	48,50	38,06	553,500**
Geografia	48,50	38,06	553,500**

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados evidenciam que os alunos ao longo do ano letivo apresentam um aumento significativo do raciocínio total e das suas dimensões, da metacognição, tanto ao nível global, como dos seus subtotais conhecimento da cognição e regulação da cognição, assim como do rendimento escolar nas disciplinas de português, educação física, filosofia, inglês, espanhol, biologia e física e química, o que permite aceitar a primeira hipótese formulada. Uma possível explicação para a melhoria do raciocínio e da metacognição ao longo do tempo, prende-se com outro constructo, também ele muito importante, nomeadamente a aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005; MEGA; RONCONI; BENI, 2014). De fato, ao longo do seu percurso acadêmico, os alunos envolvem-se mais ou menos no seu próprio processo de aprendizagem, um processo de criação de conhecimento, que por sua vez promove neles capacidades de analisar, testar e integrar outras novas aprendizagens, assim como capacidades de resolução de problemas (KOLB; KOLB, 2005), corroborando o referido num estudo recente de que através da aprendizagem os alunos podem aumentar as suas capacidades intelectuais (MEGA; RONCONI; BENI, 2014). Quanto ao rendimento escolar, provavelmente este aumento das classificações escolares possa se dever ao fato de

os alunos apresentarem maiores níveis de metacognição e raciocínio, corroborado por estudos que apontam que as capacidades cognitivas estão correlacionadas positivamente com o rendimento escolar avaliado através das classificações (ALMEIDA; LEMOS, 2005; GONÇALVES; MARTINS, 2016; LEMOS et al., 2008; LEMOS et al., 2009).

Foram averiguadas diferenças entre a metacognição e raciocínio mediante os alunos terem estado integrados no grupo de intervenção ou de controle, tendo-se utilizado para o efeito o teste *T-Student* para amostras independentes (Tabela 3). No momento pré-teste, não se revelaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (p>.05).

Tabela 3 – Sumário das Médias e do Desvio Padrão do Raciocínio e da Metacognição e Comparação entre Grupos de Intervenção e de Controle no pós-teste através do *T-Student* para Amostras Independentes

	Intervenção (N=27)		Controlo (N=53)		
Variável	M	DP	M	DP	*T*
Raciocínio					
Abstrato	4,93	,27	3,53	1,20	**8,079*****
Verbal	4,89	,32	3,25	1,04	**10,599*****
Espacial	4,96	,19	2,91	1,10	**13,263*****
Numérico	4,85	,36	2,62	,84	**16,578*****
Mecânico	4,78	,51	3,23	1,19	**8,167*****
Total	5,00	,00	3,08	1,07	**13,076*****
Metacognição					
Conhecimento Declarativo	4,44	,39	3,86	,42	**5,925*****
Conhecimento Processual	4,44	,34	3,77	,55	**5,700*****
Conhecimento Condicional	4,50	,33	4,05	,47	**4,828*****
Subtotal - Conhecimento da Cognição	4,46	,29	3,90	,43	**6,918*****
Planeamento	4,41	,32	3,67	,54	**7,658*****
Gestão de Informação	4,44	,30	3,66	,47	**8,929*****
Estratégias de Correção	4,45	,32	3,66	,45	**8,023*****
Monitorização	4,58	,34	3,91	,66	**5,900*****
Avaliação	4,44	,31	3,59	,53	**8,927*****
Subtotal - Regulação da Cognição	4,47	,26	3,70	,47	**9,225*****
Total	4,46	,27	3,74	,44	**9,012*****

$^{***}p$<,001

Fonte: Pesquisa de campo.

A tabela 3 permite sinalizar que na fase de pós-teste, o grupo de intervenção apresenta, em termos estatisticamente significativos, resultados mais elevados ao nível do raciocínio total (t=13.076; p<.001), e em todos os tipos de raciocínio, destacando-se, como significativamente mais elevado, o raciocínio numérico (t=16.578; p<.001). Quanto à metacognição, os resultados indicam que o grupo de intervenção em comparação com o de controle, apresenta, com valores estatisticamente significativos, valores mais elevados aos do nível da metacognição total (t=9.012; p<.001), assim como dos subtotais conhecimento da cognição (t=6.918; p<.001) e regulação da cognição (t=9.225; p<.001). Estes resultados foram extensíveis às respetivas dimensões, destacando-se, como valores significativamente maiores no grupo de intervenção, ao nível do conhecimento da cognição, o conhecimento declarativo (t=5.925; p<.001) e, ao nível da regulação da cognição, a gestão de informação (t=8.929; p<.001).

Desde logo, estes resultados evidenciam que o programa PRPES contribui para aquilo que efetivamente se propõe, melhorar as capacidades metacognitivas dos alunos, corroborando estudos que demonstram que a metacognição melhora quando existem programas de intervenção que trabalham aspectos como o treino de competências de autorregulação da metacognição e resolução de problemas (BOL et al., 2016; TZOHAR-ROZEN; KRAMARSKI, 2017; GONÇALVES; MARTINS, 2013; 2016), aspetos afetivos (TZOHAR-ROZEN; KRAMARSKI, 2017), formação e instrução de utilização de estratégias cognitivas (MONTAGUE et al., 2014; GONÇALVES; MARTINS, 2013; 2016), assim como o treino de competências e capacidades para o sucesso do aluno (ZYROMSKI et al., 2017), aspectos estes tidos em consideração na criação do PRPES. Paralelamente, verifica-se que a participação no PRPES está associada a melhores classificações de raciocínio, principalmente ao nível do raciocínio numérico, sendo que uma provável explicação se deve ao fato de o PRPES trabalhar aspetos comprovados em estudos, referidos anteriormente, que promovem a metacognição, desenvolvendo as capacidades de resolução de problemas e da utilização de estratégias cognitivas, que para além disto, tal como estes estudos demonstraram, estas competências vão ajudar a promover também as aptidões para a resolução de problemas em matemática (BOL et al., 2016; MONTAGUE et al., 2014), que caracterizam em grande parte o raciocínio numérico (ALMEIDA; LEMOS, 2015). Quanto

às diferenças encontradas no rendimento escolar, tal como na hipótese anterior, uma possível explicação pode dever-se ao fato de os alunos que participaram no PRPES apresentarem valores mais elevados de metacognição e de raciocínio, que sendo responsáveis pelo desempenho cognitivo está associado a melhor rendimento escolar (ALMEIDA; LEMOS, 2005; GONÇALVES; MARTINS, 2016; LEMOS et al., 2008; LEMOS et al., 2009).

Procurou investigar-se a existência de diferenças na metacognição entre o momento pré-teste e o pós-teste, nos dois grupos implicados neste estudo. Recorreu-se ao teste ANOVA de um fator para medidas repetidas (Tabela 4).

Tabela 4 – Efeitos da Intervenção no Raciocínio e na Metacognição entre o Pré e Pós-Teste através da ANOVA de Um Fator para Medidas Repetidas

	Pré-Teste		Pós-Teste		Teste do Efeito Intra-Sujeitos	
					Tempo	Tempo *Grupo
Variável/Grupo	M	DP	M	DP	*F*	*F*
Raciocínio (Total)						
Intervenção (N=27)	2,96	,76	5,00	,00		
Controle (N=53)	2,08	,65	3,08	1,07	**135,516*** **	**15,801*** **
Total (N=80)	2,38	,80	3,72	1,26		
Conhecimento da cognição (Subtotal)						
Intervenção (N=27)	3,57	,48	4,46	,29		
Controle (N=53)	3,87	,53	3,90	,43	**91,575*** **	**82,530*** **
Total (N=80)	3,77	,53	4,09	,47		
Regulação da cognição (Subtotal)						
Intervenção (N=27)	3,50	,44	4,47	,27		
Controle (N=53)	3,63	,57	3,70	,48	**123,071*** **	**91,924*** **
Total (N=80)	3,59	,53	3,96	,55		
Metacognição (Total)						
Intervenção (N=27)	3,50	,42	4,46	,27		
Controle (N=53)	3,68	,54	3,74	,44	**135,228*** **	**106,350*** **
Total (N=80)	3,62	,51	3,98	,52		

***p<,001

Fonte: Pesquisa de campo.

Os resultados encontrados evidenciam que o fato de ter participado no PRPES influencia significativamente o aumento verificado entre o pré-teste e o pós-teste das variáveis raciocínio total e metacognição total e seus subtotais conhecimento e regulação da cognição. Atendendo ao referido, aceita-se a terceira hipótese formulada e podemos constatar que o programa PRPES demonstra ser um programa eficaz na promoção das competências metacognitivas e de raciocínio de alunos a frequentar o ensino secundário.

Procurando confrontar o PRPES com programas análogos, analisou-se uma intervenção realizada em 2014 no Canadá, com alunos do 11º ano de escolaridade, na qual se verificou que a elucidação da natureza do material a ser aprendido, a concretização de mudanças no ambiente de aprendizagem, e o uso de linguagem que vise explicitamente ao conhecimento metacognitivo dos alunos, promovem a sua metacognição e raciocínio, assim promovem como uma consciência aumentada de maior capacidade de aprendizagem (THOMAS; ANDERSON, 2014). Em outro estudo realizado em 2015, na Espanha, com um grupo de estudantes entre 13 e 14 anos que participaram num programa organizado em nove sessões, possibilitou apurar que apostar em programas de desenvolvimento de capacidades de pensamento metacognitivo e investir na realização de exercícios de resolução de problemas são opções que promovem a aprendizagem dos alunos neste nível de ensino (RÁBANOS TORRES, 2015). Ambos os estudos corroboram a pertinência e o efeito que este tipo de programas pode ter no raciocínio e a metacognição.

Estas constatações constituem-se no principal contributo deste estudo, demonstrando-se a eficácia do PRPES para promover o raciocínio e a metacognição dos alunos do ensino secundário, em particular do 10º ano de escolaridade, e que, por conseguinte, apresentam melhores resultados escolares numa diversidade de disciplinas. Neste sentido, uma das ilações que podemos retirar a partir da estrutura do PRPES é a necessidade de se ter em consideração no ambiente escolar a importância da promoção do pensamento metacognitivo e da estimulação do raciocínio através da resolução de problemas, assim como explicitar aos alunos o fundamento de aprender determinados conteúdos.

Considerações finais

As várias evidências encontradas nesta investigação aprovisionam uma compreensão sobre a importância do desenvolvimento e sobre a implementação de programas que visem promover a metacognição, o raciocínio e o incremento do sucesso escolar em alunos a frequentar o ensino secundário, comprovando-se a eficácia deste tipo de intervenções. Paralelamente, considera-se também relevante destacar o papel da psicologia e o seu contributo, que provido dos conhecimentos referidos, pode e deve desenvolver programas de intervenção ajustados ao contexto escolar e aos alunos, que vise promover o desenvolvimento de competências, o sucesso escolar e o bem-estar.

A presente investigação apresenta algumas limitações que podem enviesar os resultados encontrados. A primeira limitação prende-se com o processo de coleta de dados ter sido concretizado através de um processo de amostragem não probabilístico e por conveniência das investigadoras, utilizando alunos de uma única escola e constituindo o grupo de intervenção com alunos de uma só turma. O fato de a escola apenas nos ter fornecido as classificações em classes agrupadas, assim como o fato de ter usado as classificações padronizadas da BPR e não os seus valores brutos, condicionou os tipos de testes estatísticos utilizados. Outra limitação é o fato de ainda não se ter realizado um estudo de *follow-up*, para se verificar a manutenção das mudanças encontradas, sugerindo-se por isso uma nova avaliação em três meses ou seis meses

Neste sentido, sugere-se que em estudos futuros se contemplem processos de amostragem estratificados aleatoriamente dos alunos portugueses, quer de escolas públicas, quer de escolas privadas. Sugere-se também, para estudos futuros, a aplicação de um Plano de Solomon para evitar a possível contaminação dos resultados do pré para o pós-teste. Paralelamente, sugere-se que seja analisada a implementação de programas deste tipo em populações específicas que frequentemente apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para concluir, o contexto escolar cada vez mais assume maior importância na potencialização do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes, pelo que se torna fundamental o emergir de novos modelos de ensino-aprendizagem que se ajustem às necessidades destes, não descurando a promoção do sucesso escolar.

O Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES (QUINTELA et al., 2017a), é um contributo para a melhoria dos resultados escolares e para o desenvolvimento de competências de raciocínio e de metacognição. Embora a resolução de problemas seja o resultado de aprendizagem mais importante, há reduzida investigação sobre o alcance da resolução de problemas em particular no ensino secundário. Essas e outras questões esperam desafiar os acadêmicos e os profissionais interessados nesta temática.

Referências

ALMEIDA, A. C. F. **Cognição como resolução de problemas**: Novos horizontes para a investigação e intervenção em Psicologia e Educação. Tese de Doutoramento - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em Estudo Geral, repositório digital da Universidade de Coimbra, Portugal, 2004. (URI: <http://hdl.handle.net/10316/1022>).

ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In: ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. (Eds.). **Aprendizagem e sucesso escolar**: Variáveis pessoais dos alunos, p. 47-89. Braga: ADIPSIEDUC, 2014.

ALMEIDA, L. S.; LEMOS, G. C. Aptidões cognitivas e rendimento acadêmico: a validade preditiva dos testes de inteligência. **Psicologia, Educação e Cultura**, 9(2), p. 277-289, 2005.

ALMEIDA, L. S.; LEMOS, G. C. **Manual da Bateria de Provas de Raciocínio**. Braga: Universidade do Minho, 2015.

AMARAL, A. O.; ALMEIDA, L. S.; MORAIS, M. J. Bateria de Provas de Raciocínio (BPR 8/10): Elementos da sua validação junto de Adolescentes em Moçambique. In: ARAÚJO, A. M.; MARTINS, A. A.; ALVES, A. F.; AMARAL, A. O.; ALMEIDA, L. S. (Eds.). **Livro de Atas do** IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2015.

AMBRÓSIO, A. P.; COSTA, F. M.; ALMEIDA; L., FRANCO, A.; MACEDO, J. Identifying cognitive abilities to improve CS1 outcome. **Frontiers in Education Conference**, Session F3G, 1-7, 2011. DOI: 10.1109/FIE.2011.6142824.

ARAÚJO, L. F. **Rompendo o contrato didático**: a utilização de estratégias metacognitivas na resolução de problemas algébricos. Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em Repositório Institucional da UFPE, 2009. (URI: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3933>).

BÁRTOLO-RIBEIRO, R.; SIMÕES, M. R.; ALMEIDA, L. S. Metacognitive Awareness Inventory (MAI): Adaptação e Validação da Versão Portuguesa. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, 2(42), p. 143-159, 2016. DOI: 10.21865/RIDEP42_145.

BOL, L.; CAMPBELL, K. D. Y.; PEREZ, T.; YEN, C. J. The effects of self-regulated learning training on community college students' metacognition and achievement in developmental math courses. **Community College Journal of Research and Practice**, 40(6), p. 480-495, 2016. DOI: 10.1080/10668926.2015.1068718.

BORUCHOVITCH, E. Conhecendo as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte de Alunos Brasileiros em Tarefas Escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(3), p. 461-467, 2001. DOI: 10.1590/S0102-79722001000300003.

CHAN, C. S.; RHODES, J. E.; HOWARD, W. J.; LOWE, S. R.; SCHWARTZ, S. E. O.; HERRERA, C. Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. **Journal of School Psychology**, 51 (1), p. 129-142, 2013. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.10.001.

DAVIDSON, N.; MAJOR, C. H. Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. **Journal on Excellence in College Teaching**, 25(3-4), p. 7-55, 2014.

DOLMANS, D.; MICHAELSEN, L.; MERRIËNBOER, J.; VAN DER VLEUTEN, C. Should we choose between problem-based learning and team-based learning? No, combine the best of both worlds! **Medical Teacher**, 37(4), p. 354-359, 2015. DOI: 3109/0142159X.2014.94882.

FARLEY, J. P.; KIM-SPOON, J. The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. **Journal of Adolescence**, 37(4), p. 433-440, 2014. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.03.009.

FERNANDES, S. R. G. Preparing Graduates for Professional Practice: Findings from a Case Study of Project-based Learning (PBL). **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 139, p. 219-226, 2014. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.064.

FERREIRA, F.; COELHO, T. H. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Impacto no desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Lusófona de Educação**, 32(32), p. 123-137, 2016.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Org.). **The nature of intelligence** (p. 231-235). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976.

FURRER, C. J.; SKINNER, E. A.; PITZER, J. R. The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. **Teachers College Record**, 116(13), p. 101-123, 2014.

GÖK, T.; SILAY, I. The Effects of Problem Solving Strategies on Students' Achievement, Attitude and Motivation. **Latin-American Journal of Physics Education**, 4(1), p. 7-21, 2010.

GOMES, R. M.; BRITO, R.; VARELA, A. Intervenção na formação no ensino superior: A aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Interacções**, 12(42), p. 44-57, 2016.

GONÇALVES, J.; MARTINS, M. A. Avaliação da Metacognição, Autorregulação e utilização de Estratégias Cognitivas em atividades de investigação. Artigo apresentado nas **Atas do** XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, Braga: Universidade do Minho, 2013.

______. Motivação, metacognição, sucesso académico e o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação. Artigo apresentado nas **Atas** do II CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: Perspectivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Acadêmico, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016.

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 16(1), p. 71-100, 2015. DOI: 10.13058/raep.2015. v. 16, n. 1.201.

JOFRÉ, C.; CONTRERAS, F. Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. **Estudios Pedagógicos**, 39(1), p. 99-113, 2013. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100006.

JONASSEN, D. H. Instructional design model for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. **Educational Technology**: Research and Development 45(1), p. 65-94, 1997. DOI: 10.1007/BF02299613.

______; HUNG, W. All problems are not equal: Implications for PBL. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, 2(2), p. 6-28, 2008. DOI: 10.7771/1541-5015.1080.

JUSTO, J. C. R. Resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista**, 1(13), p. 37-45, 2012.

KAMPHAUS, R. W.; PETOSKEY, M. D.; ROWE, E. W. Current trends in psychological testing of children. **Professional Psychology**: Research and Practice, 31(2), p. 155-164, 2000. DOI: 10.1037/0735-7028.31.2.155.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning and Education**, 4(2), p. 193-212, 2005. DOI: 10.5465/AMLE.2005.17268566.

LEMOS, G. C. **Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5° e 12° anos de escolaridade**. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho. Disponível em Repositório da Universidade do Minho, 2007. (URI: http://hdl.handle.net/1822/6262).

______; ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; BRANCO, A.; PRIMI, R.; MARTINHO, G.; FORTES, I. Inteligência e rendimento escolar: Contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 18(1), p. 163-175, 2010.

LEMOS, G. C.; ALMEIDA, L. S.; PRIMI, R.; GUISANDE, M. A. Impacto das variáveis no rendimento escolar. In: SILVA, B. D. ALMEIDA, L.; LOZANO, A. B.; UZQUIANO, M. P. (Eds.). **Livro de Actas**. X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOLOGIA (p. 4524-4335). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2009.

LEMOS, G., ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A.; PRIMI, R. Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), p. 83-99, 2008.

LIU, C. C.; CHENG, Y. B.; HUANG, C. W. The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. **Computers and Education**, 57(3), p. 1907-1918, 2011. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.04.002.

MACHADO, F. **Estratégias de resolução de problemas lógicos de enunciado verbal por alunos de 6º e 8º ano de escolaridade do Ensino Básico**. Dissertação de mestrado- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em Estudo Geral, repositório digital da Universidade de Coimbra, 2012. (URI: http://hdl.handle.net/10316/23243).

MEGA, C.; RONCONI, L.; BENI, R. What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**, 106(1), p. 121-131, 2014. DOI: 10.1037/a0033546.

MONTAGUE, M.; KRAWEC, J.; ENDERS, C.; DIETZ, S. The effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle-school students of varying ability. **Journal of Educational Psychology**, 106(2), p. 469-481, 2014. DOI: 10.1037/a0035176.

MUIJS, D.; KYRIAKIDES, L.; VAN DER WERF, G.; CREEMERS, B.; TIMPERLEY, H.; EARL, L. State of the art – teacher effectiveness and professional learning. **School Effectiveness and School Improvement**: An International Journal of Research, Policy and Practice, 25(2), p. 231-256, 2014. DOI: 10.1080/09243453.2014.885451.

MUIR, T.; BESWICK, K; WILLIAMSON, J. **The psychology of problem solving**: An Interdisciplinary Approach. New York: Nova Science Publishers, 2013.

MUÑIZ, J. La Validez desde una óptica psicométrica. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, 13(1), p. 9-20, 2005.

NEVES, D. A. B. Meta-aprendizagem e Ciência de Informação: uma reflexão sobre o acto de aprender a aprender. **Perspectivas em Ciências da Informação**, 12(3), p. 116-128, 2007. DOI: 10.1590/S1413-99362007000300009.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, 27(1), p. 99-108, 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012.

PEIXOTO, M. A. P.; BRANDÃO, M. A. G.; SANTOS, G. Metacognição educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 31(1), p. 67-80, 2007. DOI: 10.1590/S0100-55022007000100010.

QUINTELA, B.; ALMEIDA, A. C.; ERMIDA PONTE, F.; COSTA-LOBO, C. Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES. In: RAMIRO-SÁNCHEZ, T.; SÁNCHEZ, M. T. R.; SÁNCHEZ, M. P B. (Eds.), **Libro de Actas** DEL 5TH INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES AND DEVELOPMENT (p. 602). Santander: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), 2017a.

QUINTELA, B.; ALMEIDA, A. C.; ERMIDA PONTE, F.; COSTA-LOBO, C. Improvement of School Results in Secondary Education: PBL and TBL Methodologies. In: BAHIA, S.; ALMEIDA, L.; LINKE, S. (Eds.). In: THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON EXCELLENCE, CREATIVITY, AND INNOVATION IN BASIC E HIGHER EDUCATION (p. 39). Lisboa: Faculdade de Psicologia, 2017b.

______. Typology of Problems: Historical Review. In: BAHIA, S.; ALMEIDA, L.; LINKE, S. (Eds.). In: THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON EXCELLENCE, CREATIVITY, AND INNOVATION IN BASIC E HIGHER EDUCATION. p. 39-40. Lisboa: Faculdade de Psicologia, 2017c.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao Processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), p. 109-116, 2003. DOI: 10.1590/S0102-79722003000100011.

RINDERMANN, H. The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. **European Journal of Personality**, 21(5), p. 667-706, 2007. DOI: 10.1002/per.634.

SALGADO, A. M.; ARAÚJO, A. M.; CRUZ, J. F.; ALMEIDA, L. S. Avaliação da inteligência na infância: Contributos da bateria aurora. **Psicologia, Educação e Cultura**, 18(2), p. 98-113, 2014.

SILVA, D. M.; DUARTE, J. C. Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. **Millenium**, 42, p. 67-84, 2012.

SPINATH, B.; ECKERT, C.; STEINMAYR, R. Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? **Educational Research**, 56(2), p. 230-243, 2014. DOI: 10.1080/00131881.2014.898917.

THOMAS, G. P.; ANDERSON, D. Changing the metacognitive orientation of a classroom environment to enhance students metacognition regarding chemistry learning. **Learning Environments Research**, 17(1), p. 139-155, 2014. DOI: 10.1007/s10984-013-9153-7.

TZOHAR-ROZEN, M.; KRAMARSKI, B. Metacognition and Meta-Affect in Young Students: Does It Make a Difference in Mathematical Problem Solving? **Teachers College Record**, 119(13), 1, 2017.

TOLEDO, M. E. R. O. **As estratégias metacognitivas de pensamento e registro matemático de adultos pouco escolarizados** - Tese de Doutoramento - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível na Biblioteca Virtual da Fapesp, 2003.

WANG, M.; ECCLES, J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. **Learning and Instruction**, 28, p. 12-23, 2013. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.

YEN, C. J.; KONOLD, T. R.; MCDERMOTT, P. A. Does learning behavior augment ability as an indicator of academic achievement? **Journal of School Psychology**, 42(2), p. 157-169, 2004. DOI: 10.1016/j.jsp.2003.12.001.

ZYROMSKI, B.; MARIANI, M.; KIM, B.; LEE, S.; CAREY, J. The Impact of Student Success Skills on Students' Metacognitive Functioning in a Naturalistic School Setting. **The Professional Counselor**, 7(1), p. 33-44, 2017. DOI:10.15241/bz.7.1.33.

Este livro reúne extraordinárias contribuições de reconhecidos especialistas, brasileiros e portugueses, sobre o ensino médio. A etapa da educação básica que, no Brasil, tem sido a mais contemplada (ou atingida) por sucessivas reformas, que espelham, ao longo do tempo, a busca permanente de sua identidade e de seu potencial em responder aos anseios e expectativas da juventude.

A obra inicia por instigante discussão dos principais pontos da última reforma do ensino médio, encetada em 2017, e de alguns dos grandes desafios a ser enfrentados para sua implementação. A seguir, abre-se uma densa análise de questões identitárias dessa etapa educacional, concepções curriculares e dificuldades enfrentadas no seio da escola, entre outros fatores.

Para iluminar a compreensão do presente, o livro oferece duas alentadas revisões da evolução histórica do ensino médio brasileiro. A primeira enfoca a etapa de modo geral, por meio da evolução da legislação e, mais ainda, desvelando as concepções que inspiraram as mudanças. A segunda revisão aborda a história da educação profissional no Brasil, cuja articulação com o ensino médio, em sua vertente técnica, constitui um dos capítulos mais desafiadores da trajetória da educação escolar no País. Além da análise no nível nacional, o leitor encontrará um interessante aprofundamento dessa questão no âmbito da realidade do Distrito Federal.

continua...

...continuação

Finalmente, considerando que os dilemas do ensino médio não são exclusivamente brasileiros e que há muito a aprender com a experiência de além-mar, a obra apresenta, de modo sistematizado, os dilemas e transformações do ensino secundário em Portugal, bem como a concepção, a implementação e os resultados de inovação pedagógica no campo da aprendizagem por meio da resolução de problemas.

Trata-se, enfim, de uma coletânea de trabalhos de importância e utilidade para educadores, gestores de escolas e de redes de ensino, estudiosos e para o público em geral, interessado na melhor formação dos jovens.

Prof. Dr. Ricardo Chaves Martins
Consultor Legislativo, na área de Educação, e Professor do Programa de Pós-Graduação do CEFOR, da Câmara dos Deputados

Feliz acontecimento esta publicação que reúne analistas de políticas para o Ensino Médio no Brasil e Portugal. Ocasião para celebrar por dois motivos: porque as políticas de reorganização dos sistemas educacionais escolhendo como pretexto para elas o Ensino Médio constituem uma possibilidade e um convite real para discutir propostas e perspectivas analíticas em consenso e dissenso desde o ponto de vista do entrecruzamento das políticas curriculares, de avaliação e de financiamento no ensino médio e a educação profissional. Embora não haja a pretensão de ser exaustivos, os organizadores Candido Gomes, Ivar Vasconcelos e Silvia Coelho tiveram a acuidade de nos apresentar um panorama para conhecimento e debate, regra essencial da academia. Também porque escrever a muitas mãos explicita plenamente o significado do olhar plural e a Sociedade Brasileira de Educação Comparada – SBEC - se faz eco desta iniciativa patrocinada pela UNESCO no incentivo a olhares comparativos propositalmente explícitos e implícitos. Bem-vinda esta obra.

Luis E. Aguilar Presidente da SBEC



